

*Cecilia Nielsen*

# Mellan fakticitet och projekt

Läs- och skrivsvårigheter  
och strävan att övervinna dem

# Abstract

Title: Between Facticity and Project. Reading and Writing Difficulties and the Striving to Overcome Them.

Language: Swedish with an English summary

Keywords: Lifeworld, phenomenology, literacy, reading and writing difficulties, dyslexia, overcome difficulties, livsvärlden, fenomenologi, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, övervinna svårigheter.

ISBN: 91-7346-539-9

In today's society we regard it as a human right to be literate and literacy abilities are regarded as crucial; as a learning tool in education, and at work as a natural part of daily routines. We also need, as members of a democratic society, to keep ourselves informed and to be able to participate in and exert an influence upon the democratic process. Finally, we read and write for our own pleasure, growth and development. Since these abilities are understood to be so important, much attention is paid to them in schools, higher education, and in general public debate. Dyslexia is a well-known phenomenon and help and assistance is offered to pupils and students who experience difficulties with reading and writing. However, those who do not learn to read and write like other people have to work much harder and often with very little pay-off for their endeavours.

This study investigates how people with reading and writing difficulties experience their difficulties and how they strive to overcome them. Nine persons, ranging in age from eight to 53, participated in the study over a period of 18 months. The main method of data production has been semi-structured interviews. The study has a phenomenological lifeworld approach, which indicates that subject and world are regarded as inseparable whole. Facticity, as it is understood in this study, is constituted by the world into which we are born, with its historical and cultural traditions, but also by the situation in which we find ourselves; as man or woman, poor or rich, young or old. We finally carry our facticity in our own lived bodies with its prerequisites for our encounters with the world. Projects, in this study, refer to the subject's ability to transcend facticity, to learn, to go beyond the given and to create something new.

The results show that people with reading and writing difficulties *actively strive* to overcome their difficulties, in accordance with their own abilities and conditions. The study also shows that the struggle with literacy tells a person who she is but, at the same time, the way she looks at herself also affects the ways in which she tackles literacy problems. The encounter is *mutually dependent* on the subject and the world. Literacy in today's society appears to be an *existential* issue, although the nature of this issue differs in different periods of life. The participants learn in *meaningful situations*, which involve three aspects of meaning: learning as a *joint venture*, learning an *interesting content* and learning for *one's own sake*. Lived time and lived space are also shown to be of great importance. To be able to learn, people build *shelters* around themselves. They also need to be permitted their *own time* to be able to learn.

## Förord

Att skriva en avhandling är ett omfattande projekt. Under de senaste åtta åren har det varit min ständiga följeslagare, men drömmen om en forskarutbildning har funnits mycket längre. Jag minns inte ens när den först dök upp. Nu står jag, till synes, vid slutet av projektet, men anar med glädje att det här egentligen bara var inledningen. Projektet fortsätter i nya former.

Huvudtemat i denna avhandling är just ”projekt” i betydelsen att överskrida det givna, vidga sina horisonter och lära, så att både världen och man själv oåterkalleligen framstår på ett nytt sätt. Sådant har mitt projekt varit. Sådana har de levda projekt som här redovisas varit.

En fråga som har gjort sig påmind under hela avhandlingsskrivandet är: Vem skriver jag för? Naturligtvis skriver man för det vetenskapliga samhället. En avhandling är ett examensprov, och det ställer vissa krav på innehåll och framställning. Men pedagogisk forskning berör i högsta grad verksamma lärare. Kanske även föräldrar, elever och studenter har intresse av att ta del av den. Därför har min strävan varit att skriva så att avhandlingen ska vara tillgänglig, även för den som inte är vetenskapligt skolad och som kanske drar sig för de speciella vetenskapliga termerna. Jag använder svenska ord så långt möjligt och förklarar de speciella begrepp som kan vara svåra att förstå för människor utanför akademien. Ibland förklarar jag också förhållanden som gäller skolan, som kanske inte är självklara för den som inte själv är verksam inom grundskola eller vuxenutbildning.

Att skriva en avhandling är också ett gemensamt projekt. Många människor har tagit del i detta arbete. Först och främst vill jag tacka er nio som generöst låtit mig få inblick i era liv. Mats, Annika, Ana, Rebecca, Niklas, Rasmus, Eyvind, Petra och Inga, utan er hade denna studie inte kunnat genomföras. Ni har lärt mig så mycket.

Mikael Alexandersson var min handledare i början av arbetet. Du fick mig att tro på mitt projekt och våga ge mig in i det, och det tackar jag dig för. Silwa Claesson och Birgitta Kullberg har varit mina handledare de senaste åren och

väglett mig ända fram. Ni har, utifrån era olika kompetenser, ställt frågor och diskuterat det jag skrivit och samtidigt uppmuntrat och lyft mig. Vad roligt det har varit att få arbeta tillsammans med er! Ann Ahlberg och Jan Bengtsson har också läst mina texter och givit mig viktiga synpunkter och vänlig uppmuntran. Ett varmt tack för det. Tullie Torstenson-Ed gav mig många viktiga synpunkter vid slutseminariet. Tack för din noggranna läsning av min text. Tack också Alastair Henry för översättningen av "Summary", och för intressanta samtal om ords innebörd och valör på våra respektive språk.

Många kollegor och vänner har varit mina medläsare när avhandlingen har kommit till. Ni har hjälpt mig vidare med era frågor och er uppmuntran. Det har varit viktigt för mig att bli läst av människor med olika bakgrund, eftersom jag strävar att skriva för människor med olika bakgrund. Några av medläsarna vill jag nämna vid namn. Tack Monica Egelström, Monica Hansen Orwehag och Lena Sjöberg för omfattande och noggrann läsning och värdefulla synpunkter.

Jag vill också tacka min familj, Ragnar, Johans och Hans. Ni står för den självklara grundtryggheten. Utan den hade jag inte vågat mig på en sådan här utmaning. Inte alltid har vi sett vetenskap på samma sätt, men samtalen har varit intressanta och nyttiga.

Ekonomiskt stöd under dessa åtta år har kommit från Göteborgs universitet i form av studiebidrag och doktorandtjänst. Min hemkommun, Mellerud, där jag var anställd som speciallärare t.o.m. 2003, har också bistått ekonomiskt, och vid Högskolan Trollhättan-Uddevalla, där jag nu har min tjänst, har man tilldelat mig forskningsmedel och dessutom skapat stort utrymme för avhandlingsskrivande i min tjänst under vårterminen 2005. Ett varmt tack för allt detta.

Västergården i juli 2005

*Cecilia Nielsen*

# Innehållsförteckning

<b>1. Studiens bakgrund och syfte .....</b>	<b>1</b>
Personlig bakgrund .....	1
Skriftspråkligheten i samhälle och skola .....	3
Skriftspråklighet – internationell jämförelse .....	7
Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi – ett problem för samhället, skolan och den enskilde .....	9
Mellan fakticitet och projekt .....	11
Studiens syfte .....	13
Forskningsfråga .....	14
Avhandlingens disposition .....	14
 <b>2. Livsvärlden .....</b>	 <b>16</b>
Studiens ontologiska grund .....	16
Inledning .....	16
Den fenomenologiska rörelsen .....	17
Fenomenologi .....	17
Existentiell fenomenologi .....	18
Fenomenologi som vardagsforskning .....	19
Empiriska studier med livsvärlden som grund .....	20
Kontextualiserad ontologi .....	21
Varför en kontextualiserad ontologi? .....	21
Livsvärlden – den naturliga inställningens värld .....	22
Den levda kroppen .....	25
Tid och rum .....	28
Intersubjektivitet .....	31
Språk och kommunikation .....	33
Att lära känna sig själv .....	34
Fakticitet och projekt .....	37
Sammanfattning .....	41
 <b>3. Skriftspråket i människans levda värld .....</b>	 <b>42</b>
Inledning .....	42
Varför en historisk tillbakablick? .....	43
Skriften .....	44
Boktryckarkonsten .....	46
Sverige under Nya tiden – hemundervisning .....	47
Folkskolan .....	51
Utbildning i demokratins tjänst .....	54

Mot en jämlik skola, en skola för alla .....	55
Datorsamhället .....	58
Några dilemman .....	59
Sammanfattning .....	61
<b>4. Att bli en läsande och skrivande människa .....</b>	<b>62</b>
Inledning .....	62
Talat och skrivet språk skiljer sig åt .....	63
Att upptäcka skriftspråket .....	65
Läs- och skrivprocessen .....	69
Mötet med skolan .....	71
Att ge sig i kast med skriftspråket – lockande men riskfyllt .....	74
Sammanfattning .....	78
<b>5. Om svårigheter med det skrivna språket och     strävan att övervinna dem .....</b>	<b>79</b>
Inledning .....	79
Att övervinna svårigheter .....	80
Ordböckernas definition .....	80
Erfarna svårigheter i livsvärlden – en existentiell fråga .....	80
Svårigheter beskrivna inom specialpedagogiken – olika nivåer ....	83
Svårigheter – kategori eller relation .....	85
Att förena olika perspektiv .....	86
Läs- och skrivsvårigheter .....	88
Vad innebär läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? .....	88
Skolan och arbetsplatsen – att förebygga, stödja och avhjälpa .....	92
Forskning om erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter/ /dyslexi .....	95
Att synliggöra erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter .....	95
Sammanfattning .....	99
<b>6. Att forska med livsvärlden som grund –     epistemologi och metod .....</b>	<b>101</b>
Inledning .....	101
Förståelsens grundvillkor och förståelse som grundvillkor .....	102
Deltagare i studien .....	104
Design och dataproduktion .....	111
Analys och tolkning .....	120
Att rapportera .....	123
Att värdera – generaliserbarhet, trovärdighet, giltighet, sanning, etiska frågor .....	125
Sammanfattning .....	129
<b>7. Att leva i nyfikenhet och förundran – Mats .....</b>	<b>130</b>

Inledning .....	130
Berättelsen om Mats på väg att utveckla sin skriftspråkighet .....	131
Bakgrund .....	131
Skolår 3, studiens fokus .....	133
Skolår 4, uppföljningen .....	137
Krav .....	138
Projekt .....	139
Själv .....	140
Sammanfattande reflektion .....	
 <b>8. Jag kan, men ... – Annika .....</b>	<b>145</b>
Inledning .....	145
Berättelsen om Annika på väg att utveckla in skriftspråkighet .....	146
Bakgrund .....	146
Skolår 4, studiens fokus, och höstterminen år 5 .....	147
Vårterminen år 5, uppföljningen .....	153
Krav .....	155
Projekt .....	157
Själv .....	157
Sammanfattande reflektion .....	158
 <b>9. Inget är svårt – Ana .....</b>	<b>160</b>
Inledning .....	160
Berättelsen om Ana på väg att utveckla sin skriftspråkighet .....	161
Bakgrund .....	161
Skolår 7, studiens fokus .....	163
Skolår 8, uppföljningen .....	166
Krav .....	168
Projekt .....	169
Själv .....	170
Sammanfattande reflektion .....	171
 <b>10. Att förena skilda identiteter – Rebecca .....</b>	<b>174</b>
Inledning .....	174
Berättelsen om Rebecca på väg att utveckla sin skriftspråkighet .....	175
Bakgrund .....	175
Skolår 8, studiens fokus .....	178
Skolår 9, uppföljningen .....	182
Krav .....	183
Projekt .....	185
Själv .....	186
Sammanfattande reflektion .....	188

<b>11. Mellan lust och tvång – Niklas .....</b>	<b>190</b>
Inledning .....	190
Berättelsen om Niklas på väg att utveckla sin skriftspråklighet .....	191
Bakgrund .....	191
Skolår 8, studiens fokus .....	193
Skolår 9, uppföljningen .....	197
Krav .....	200
Projekt .....	202
Själv .....	203
Sammanfattande reflektion .....	205
 <b>12. Att få stöd och att ställa sig på egna ben – Rasmus .....</b>	 <b>207</b>
Inledning .....	207
Berättelsen om Rasmus på väg att utveckla sin skriftspråklighet .....	208
Bakgrund .....	208
Skolår 10, studiens fokus .....	210
Gymnasieår 1, uppföljningen .....	215
Krav .....	216
Projekt .....	216
Själv .....	217
Sammanfattande reflektion .....	219
 <b>13. Att skaffa sig lite lärdom –Eyvind .....</b>	 <b>221</b>
Inledning .....	221
Berättelsen om Eyvind på väg att utveckla sin skriftspråklighet .....	222
Bakgrund .....	222
Andra året på SOL, studiens fokus .....	225
Efter SOL, uppföljningen .....	230
Krav .....	231
Projekt .....	232
Själv .....	233
Sammanfattande reflektion .....	235
 <b>14. Att få visa sitt rätta jag – Petra .....</b>	 <b>237</b>
Inledning .....	237
Berättelsen om Petra på väg att utveckla sin skriftspråklighet .....	238
Bakgrund .....	238
Tredje året på folkhögskolan, studiens fokus ....	242
Fjärde året på folkhögskolan, uppföljningen ....	244
Krav .....	247
Projekt .....	247
Själv .....	248
Sammanfattande reflektion .....	251



<b>15. Att kunna hävda sin rätt – Inga .....</b>	<b>253</b>
Inledning .....	253
Berättelsen om Inga på väg att utveckla sin skriftspråklighet .....	254
Bakgrund .....	254
Andra året i Grundvux, studiens fokus .....	259
Efter Grundvux, uppföljningen .....	262
Krav .....	263
Projekt .....	263
Själv .....	264
Sammanfattande reflektion .....	265
<b>16. Sammanfattning och diskussion .....</b>	<b>267</b>
Inledning .....	267
Ny kunskap .....	267
Livsvärldens komplexitet och mångtydighet .....	269
Aktiva subjekt .....	270
Meningsfullt lärande .....	270
Kroppsligheten .....	273
Att bygga sig ett fredat bo .....	274
Tid att läsa och skriva .....	275
Den levda kroppen – jag själv .....	276
Skolan .....	279
Studiens trovärdighet och giltighet .....	281
Didaktiska implikationer .....	282
Skolpolitiska konsekvenser .....	284
Till sist – Kristina ... ..	286
<b>Summary .....</b>	<b>287</b>
Background and purpose .....	287
Lifeworld .....	289
The lived body .....	289
Time and space .....	290
Intersubjectivity .....	291
Facticity and projects .....	291
Mastering literacy .....	292
Literacy difficulties/dyslexia .....	293
Method .....	294
Results .....	297
Didactic implications .....	300
<b>Referenser .....</b>	<b>302</b>
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1. Presentation av undersökningen	
Bilaga 2. Transkription	

# Kapitel 1

## Studiens bakgrund och syfte

Vi är bundna vid det faktiska, det givna – vår förhistoria, våra levnadsomständigheter – samtidigt som vi frigör oss från dessa betingelser genom att i handling föregripa vår framtid. /.../ en ständig pendling mellan fakticitet och projekt (Ödman, 1979, s. 46).<sup>1</sup>

### Personlig bakgrund

Detta avhandlingsarbete har sitt ursprung i den levda erfarenhet<sup>2</sup> jag bär med mig från mitt arbete som speciallärare. I studien står andras levda erfarenheter i fokus, men här i inledningen vill jag lyfta fram mina egna, personliga erfarenheter. Det är de som givit inriktning och energi åt min forskning. Därför vill jag börja min avhandling hos en elev jag haft, Kristina.

Hur bär hon sig åt för att orka sträva med allt hon ska läsa och skriva? Hur kommer det sig att hon inte ger upp och bara struntar i allt som har med läsning och skrivning att göra? Frågorna ger uttryck för den

---

<sup>1</sup> Ödman hänvisar här till Sartre, J-P. (1971). *Existentialism och marxism*. Stockholm: Aldus/Bonniers.

<sup>2</sup> Uttrycket "levd erfarenhet" används för att markera det oupplösliga sambandet mellan våra liv och de erfarenheter som dag för dag vidgar vår värld. Erfarenheter uppfattas inte som något vi gör vid ett givet tillfälle och sedan lämnar, utan som en integrerad del av vårt liv och lärande i världen. Uttrycket är hämtat bland annat från van Manen (1997) *Researching lived experience*. Se vidare Kap 2, Livsvärlden; Kontextualiserad ontologi.

undran jag många gånger kände inför Kristina, som var min elev i specialundervisningen från första klass till och med sjunde. Hon hade utan tvivel stora problem med att lära sig läsa och skriva. Det tog tid innan hon förstod hur man bär sig åt, det tog ännu längre tid innan hon började få flyt i läsandet och skrivandet och sällan fick hon känna att hon behärskade ett område, eftersom hon hela tiden skulle lära sig nytt. På högstadiet betraktade lärarna läsning och skrivning som verktyg för kunskapsinhämtande i de flesta ämnen, ett verktyg som uppfattades oproblemiskt, något eleverna klarade av, och Kristina ställdes inför förnyade svårigheter. Många gånger under sin skoltid kände hon att hon inte fick lika mycket gjort som de andra eleverna i klassen och att hon inte var så duktig som de andra. En och annan suck och huvudets böjda hållning över boken eller skrivpapperet avslöjade att läsning och skrivning kostade henne möda. Ändå var hon för det mesta glad och positiv, tyckte om skolan och sina lärare och arbetade träget och efter bästa förmåga med sina uppgifter. Ofta undrade jag hur det kom sig att nedslagenheten och modlösheten inte fick fäste hos henne, trots att hon så ofta kom till korta i jämförelsen med sina klasskamrater. Hur orkade hon arbeta vidare i motvind?

Det är en speciell Kristina som finns i mina tankar när jag skriver detta, men jag har mött åtskilligt fler Kristina och Krister som strävar och anstränger sig att lära sig läsa och skriva, trots att det tar emot, trots att det går långsamt och trots att de sällan, som många av oss andra ser det, har stora framsteg att glädja sig åt.

Som Kristinas lärare försökte jag förstå henne för att kunna vägleda henne. Ofta diskuterade vi lärare i arbetslaget hur vi skulle förhålla oss, diskussioner där såväl teori som beprövad erfarenhet dryftades och bidrog till vårt kunskapande. Olika teorier öppnade skilda perspektiv för lärarens tänkande och handlande. När jag senare som doktorand började formulera och avgränsa mitt forskningsprojekt var det också möjligt att ta utgångspunkt i olika ansatser och forskningstraditioner; läs- och skrivsvårigheter är ett väl beforskat område med många ingångar. Det är till exempel möjligt att intressera sig för det genom att söka kroppsliga dysfunktioner hos den enskilde eller genom att söka sociala eller samhälleliga hinder för lärandet. Ett psyko-lingvistiskt perspektiv ger svar på vissa frågor, ett psyko-

analytiskt på helt andra. Motivationsforskning och copeforskning tycktes ligga nära min fråga: ”Hur orkar hon?”

Det perspektiv denna studie utgår ifrån är emellertid ett annat. Som lärare upplevde jag ofta att vi uttalade att det var viktigt att ha en helhetssyn på eleverna och att ”se” varje barn, men jag kände också att våra ord inte räckte till, och därför blev det mest grundläggande perspektivet, det existentiella, inte klart formulerat. När orden inte fanns till hands som stöd åt lärarens handlingar förblev kunskapen tyst. De existentiella frågorna och deras skiftande svar var alltså å ena sidan närvarande och påtagliga, å andra sidan inte uttryckta i ord. Som forskare är min avsikt att synliggöra ”Kristina” som erfarande och handlande subjekt: Vem är denna person som jag möter? Hurdana är villkoren för lärande i hennes liv? Hur kan jag möta henne i hennes existens, som den enastående individ hon är och inte enbart som elev, tonåring, flicka, dyslektiker, utan som just Kristina? Fokus har förskjutits något, från lärarens utifrånperspektiv till den lärandes inifrånperspektiv, från frågan om hur elever kämpar med att utveckla sin läsning och skrivning till hur den enskilda människan erfar och hanterar sitt *vara-i-världen*,<sup>3</sup> sin existens. Detta är min personliga bakgrund och drivkraft till att författa den avhandling som här läggs fram.

### **Skriftspråkligheten i samhälle och skola – rättighet och skyldighet**

I dagens västerländska samhälle möter vi ständigt skrift i en mängd skilda sammanhang. I dagens västerländska samhälle är också bilder städse närvarande och kommunicerar budskap till oss, och i mobiltelefonernas era kan vi samtala med varandra mellan jordens alla hörn utan hjälp av skrift. Jag menar emellertid att det skrivna språket intar en särställning genom sin allestädesnärvaro och genom den betydelse det har för såväl den enskilde som samhället. Jag vill utveckla detta något.

---

<sup>3</sup> Uttrycket ”vara-i-världen” avser grundvillkoren för vår existens. Det är hämtat bland annat från Heidegger (1927/1993). Se vidare Kap 2, Livsvärlden; Kontextualiserad ontologi.

I vårt dagliga liv är alltså det skrivna språket ständigt närvarande, från frukostbordets mjölkpaket och morgontidning till arbetets promemorior, rapporter och instruktioner, till reklamskyltar i bussar och spårvagnar, informationstavlor på offentliga platser, vägskyltar i trafiken, displayer vid bensinautomater, textremsan på TV, ... ja, listan kan göras mycket lång. Till och med när vi lämnar civilisationen, på fjällvandring eller långsegling, möter vi skrift på kartan och på påsarna med frystorkad mat. När vi lyssnar på radions nyhets-sändningar är det ofta skrivet språk, distanserat och koncentrerat, som via uppläsarens röst når våra öron. God skriftspråklig förmåga förefaller därför idag vara nödvändig för alla. I utbildning är det ett verktyg för lärande, i arbetet en del av de dagliga rutinerna. Även som medborgare i ett demokratiskt samhälle krävs att vi kan utnyttja skriftspråkligheten<sup>4</sup> för att hålla oss informerade och för att kunna påverka. För att bli framgångsrik i skola och samhälle fordras hög grad av skriftspråklig kompetens. Vi läser och skriver också för personlig utveckling, för nöje och avkoppling. Slutligen, eftersom det skrivna språket har högre status än det talade i såväl skola som samhälle (Dysthe, 1996) har förmågan att använda skrift betydelse för hur andra ser på oss, och hur vi uppfattar oss själva. Att bli skriftspråklig framstår därför i hög grad som en mänsklig rättighet.

I takt med att samhället datoriserats har skriftspråklig förmåga fått en alltmer kritisk betydelse, samtidigt som mängden text vi möter ständigt blir allt större. Förmågan att snabbt och korrekt läsa och förstå skriftliga budskap och likaledes snabbt och korrekt ge skriftliga svar bli allt viktigare. Samhället har blivit i hög grad textberoende och abstrakt, vilket medför att kraven på den enskildes skriftspråkliga förmåga ökar (SOU 1997:108; Ong, 1999; Säljö, 2000; Liedman, 2001; Frykholm, 2004). Att bli skriftspråklig framstår därför också som en skyldighet för den enskilde att motsvara de krav det moderna samhället ställer.

---

<sup>4</sup> "Skriftspråklighet" är ett ord som knappast står att finna i svenska ordböcker. Det är en försvenskad konstruktion av det engelska ordet *literacy*, och används på samma sätt, alltså i en mer utvidgad betydelse än läsning och skrivning, snarast som förmågan att tolka, förstå och använda teckensystem. Termen används emellertid i *SOU 1997/108, Att lämna skolan med rak rygg*, och förekommer till exempel även i den svenska översättningen av Ong (1999) *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*.

Skolan är den institution som har samhällets uppdrag att utbilda den växande generationen. I uppdraget ingår att ge alla elever möjlighet att utveckla sin skriftspråkliga förmåga, både för att kunna tillfredsställa egna behov och för att kunna möta de krav samhället ställer (Lpo 94/98; Skolverket, 2000). Den enskildes läs- och skrivförmåga är inte, och har aldrig varit, enbart en privat angelägenhet.<sup>5</sup> Att bli skriftspråklig är ett tvetydigt fenomen, samtidigt rättighet och skyldighet, samtidigt riktat mot privata och mot samhälleliga mål. Detta framgår också av den definition av "Läs- och skrivförmåga" eller "literacy" som används av Skolverket/ OECD.<sup>6</sup>

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för

- att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.

(Skolverket, 1996, s. 13; OECD 1995, s. 14)

Samhällets mål för skolans verksamhet formuleras bland annat i skollag, läroplaner och kursplaner. Vid en jämförelse mellan de olika läroplanerna sedan grundskolans införande framgår att läsning och skrivning inte uppfattas på enahanda sätt. I grundskolans två första läroplaner (Lgr 62; Lgr 69) ses läsning och skrivning som färdigheter vilka den enskilde eleven ska lära sig behärska, färdigheter som är enkelt mätbara. Rigmor Lindö (2002) påpekar att ett grundläggande drag för denna syn är att språkets form är skild från dess innehåll. I 1980-talets läroplan (Lgr 80) har synen förändrats. Här poängteras att eleverna kommer till skolan med en mängd kunskaper i bagaget och att skolan måste möta dem och hjälpa dem att bygga vidare utifrån den förförståelse de har. Lärande sker i meningsfulla sammanhang, och svenska som färdighetsämne har bytts ut mot svenska som kommunikation (Malmgren, 1996).

---

<sup>5</sup> I Kap 3, Skriftspråket i människans levda värld, skissar jag en historisk översikt.

<sup>6</sup> OECD, Organization for Economic Co-operation and Development, Paris. Internationell samarbetsorganisation för ekonomisk utveckling. Den text som avses i hänvisningen är OECD. (1995). *Literacy, economy and society: results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

I de läroplaner och kursplaner som för närvarande styr verksamheten i grundskola och gymnasial utbildning (Lpo 94/98; Lpf 94; Skolverket, 2000) formuleras mål för elevers lärande. Ett av de övergripande läroplansmål som styr all skolans verksamhet uttrycks så: "Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift".<sup>7</sup> Motsvarande skrivning i Lpf 94 poängterar att eleven, efter genomgången utbildning, ska kunna "uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier" och att eleven ska kunna "söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje."<sup>8</sup> I kursplanen i ämnet svenska påpekas att skriftspråkligheten utvecklas i samspel med andra människor i meningsfyllda sammanhang, samt att vårt språk är en viktig del av vår identitet (Skolverket, 2000). De tre punkterna i OECDs definition av literacy: samhällets krav, individens behov och den personliga utvecklingen, är tydliga i läroplanen. De ges också en kraftfull och långtgående tolkning i kursplanens "mål att sträva mot".

Emellertid formuleras också "mål som eleven ska ha uppnått senast i år 5 respektive år 9", mål som har karaktären av färdigheter som kan mätas, (eleven "kan" eller "kan inte"). Monica Ågren (1996) hävdar att dessa *uppnåendemål* i svenska är av torftig basfärdighetskaraktär medan *strävansmålen* siktar mot att utveckla aktiva och skapande människor. Synen på lärande och kunskap är alltså inte enhetlig och samstämmig i styrdokumentet.

Skolverket genomför årliga utvärderingar av måluppfyllelsen i grundskolan med avseende på uppnåendemålen. I utvärderingen läsåret 2002/03 rapporteras att nästan 4 % av eleverna i år 9 inte nådde dessa mål i svenska. Även i ämnen som SO och NO är elevernas prestationer i hög grad beroende av deras skriftspråkliga förmåga. I dessa ämnen var andelen elever som ej nått målen 7 respektive 10 %.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Lpo 94/98, Kunskaper, Mål att uppnå i grundskolan

<sup>8</sup> Lpf 94, Kunskaper, Mål att uppnå

<sup>9</sup> [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2004-06-10.

Om eleven riskerar att inte nå målen har skolan skyldighet att ge henne/honom<sup>10</sup> det stöd som behövs för att uppnå dem. I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (1998) diskuteras olika skolors sätt att arbeta med elevernas skriftspråkliga utveckling, inte bara i svenska utan i alla ämnen, och ansvaret för bristande måluppfyllelse läggs på skolan, inte på den enskilda eleven. Inte desto mindre kommer många elever att redan som 11-åringar uppleva att deras individuella prestationer inte räcker till, att de inte är framme vid de ”mål att uppnå” som gäller för skolår 5, att de inte är godkända när de har kommit halvvägs genom grundskolan. Läroplanens krav och, på sikt, samhällets krav skapar problem att övervinna för dem som av olika skäl har svårigheter med skriftspråket.

### **Skriftspråklighet – en internationell jämförelse**

Eftersom skriftspråklig förmåga tillmäts så stor vikt genomförs också internationella studier där barns, ungdomars och vuxnas läsförmåga mäts och jämförs länderna emellan.<sup>11</sup> I IEA:s<sup>12</sup> läskunnighetsundersökning 1991 deltog 32<sup>13</sup> länder från alla världsdelar, däribland Sverige. Avsikten var att fastställa nivån på den genomsnittliga läsförmågan hos ett representativt urval av nio- och fjortonåringar i de olika länderna. Eleverna testades med avseende på läsförståelse inom tre områden: berättande texter, faktatexter och dokument. Det sistnämnda avsåg förmågan att använda grafer, kartor, tabeller och dylikt. Sverige placerade sig totalt på tredje plats, efter Finland och Frankrike. Skillnaderna mellan de bästa och de svagaste läsarna bland de svenska ungdomarna var dock betydande, och gapet mellan dem blir, enligt IEAs test, större under skoltiden (Elley, 1992; Taube,

---

<sup>10</sup> I fortsättningen använder jag ”hon” och ”henne” som pronomen i stället för de klumpigare uttrycken hon/han eller henne/honom.

<sup>11</sup> Internationella jämförande undersökningar gäller läsning. Skrivning jämförs oftast inte länder emellan, eftersom olika grafiska system försvårar jämförandet (Personlig kommunikation, Birgitta Kullberg, 2004-11-13).

<sup>12</sup> IEA, *The International Association for Evaluation of Educational Achievement*. Reading Literacy Study 1990/91.

<sup>13</sup> Antalet deltagande länder anges i vissa framställningar till 31, i andra till 32. Detta beror på att Väst- och Östtyskland ibland räknas som två länder (på politisk grund: två autonoma stater), ibland som *ett* land (på kulturell grund: skolsystemet i båda länderna var vid tillfället för undersökningen uppbyggt på samma sätt).



1995). I Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan (2003) påpekas att gapet inte bara vidgas under vägen genom skolan, utan att det också vidgas allt mer; skillnaden är större vid slutet av grundskolan mellan goda och dåliga läsare i den utvärdering som gjordes 2003 än i de som gjordes 1992 respektive 1995.

Hur är då läget bland vuxna i Sverige? I Skolverkets rapport (1996:115) redovisas de svenska resultaten från International Adult Literacy Survey (IALS).<sup>14</sup> Fem nivåer används för att mäta och beskriva läsförmågan. Var fjärde svensk har, enligt undersökningen, en läsförmåga som innebär att de endast klarar att lokalisera en viss uppgift som finns i en enkel eller något mer komplicerad text (nivå 1 och 2), men klarar däremot inte att dra slutsatser som går utöver textens ordagranna formuleringar och inte heller att besvara uppgiften med egna ord (nivå 3). En fjärdedel av de vuxna läsarna i Sverige har alltså en läsförmåga som inte motsvarar det svenska samhällets krav. I denna grupp är äldre personer, invandrare och människor med låg utbildning överrepresenterade. Många andra länder, till exempel i tredje världen, har visserligen en betydligt större andel svaga läsare, men till skillnad mot Sverige kan man i åtskilliga av dessa länder klara vardagen utan alltför avancerad läs- och skrivförmåga (Myrberg, Gustavsson & Eriksson, 2001).

Det finns anledning att fundera över vilken sorts läsförmåga dessa undersökningar mäter; är det läsning som färdighet eller kommunikation (jfr Malmgren, 1996), avses ett antal basfärdigheter eller förmågan att använda sina kunskaper på ett kreativt sätt i nya sammanhang (jfr Ågren, 1996). Proven genomförs och bedöms i standardiserade former och den kontext som erbjuds vid provtillfället är ovan och främmande för testpersonerna. Såvitt jag kan bedöma lägger dessa undersökningar stor vikt vid lästekniska färdigheter, men utan tvivel prövas också förmågan att använda sina tekniska kunskaper i nya sammanhang.

---

<sup>14</sup> IALS är en internationell jämförande studie av vuxnas läsförmåga och läsvanor, vilken genomfördes 1994-95. Sju länder, däribland Sverige, deltog. Läsfärdighet mättes inom tre områden: Läsning av löpande text, Förmåga att tolka, använda och fylla i dokument och Förmåga att göra beräkningar.

Det tycks alltså å ena sidan som om Sverige vid internationella jämförelser hävdar sig väl; svenska ungdomar har genomsnittligt sett en god läsförmåga (Elley, 1992; Taube, 1995) och i den vuxna befolkningen är andelen svaga läsare mindre än i de flesta andra av världens länder (Skolverket, 1996). Å andra sidan når vi inte upp till de mål som gäller för den svenska grundskolan. Alltför många elever blir inte godkända, alltför många ungdomar har inte tillägnat sig en läs- och skrivförmåga som räcker för ”att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer” (OECD, 1995, s. 14), och en stor grupp vuxna är inte tillräckligt väl rustade för att motsvara kraven på skriftspråklighet i vårt samhälle.

### **Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi - ett problem för samhället, skolan och den enskilde**

Att många människor möter svårigheter när de ska lära sig läsa och skriva och när de utvecklar sin skriftspråkliga förmåga är idag väl känt. Andelen anges i olika källor till mellan 1 och 20 % av befolkningen. Torleiv Høien & Ingvar Lundberg (1999) skriver:

När man inom läsforskningen opererar med så olika procenttal (från 1 till 20 %) i samband med lässvaga elever, beror detta i hög grad på att läsforskarna använder olika kriterier vid klassificeringen av ”lässvaga” elever. (s. 16).<sup>15</sup>

Forskning om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi<sup>16</sup> rör sig över ett vitt fält, vilket inte minst framgår av Mats Myrbergs (1997) forskningsöversikt i: *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108). Myrberg tar upp forskning om bakomliggande faktorer som språklig

---

<sup>15</sup> I ”Konsensusprojektets” rapport (2003) definieras läs- och skrivsvårigheter som ”såväl avkodnings-/inkodningsproblem som läsförståelseproblem. Elever som fungerar normalt i talspråkssammanhang men har svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk har läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi är en av flera former av läs- och skrivsvårigheter (s. 5).

<sup>16</sup> Jag har valt att använda uttrycket läs- och skrivsvårigheter/dyslexi eftersom min studie fokuserar inte bara de svårigheter som har att göra med en diagnostiserad dyslexi utan även andra slags svårigheter med det skrivna språket. Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter (FMLS) har också valt att använda den dubbla beteckningen. FMLS har sedan 1990 status av handikapporganisation (Bladini, 1994).

och kulturell identitet eller sociala problem och koncentrationsstörningar. Han lyfter också fram forskning om undervisningens betydelse, tidiga insatser för att förebygga svårigheter, den grundläggande läs- och skrivundervisningens utformning samt olika program, strategier och hjälpmedel för att stödja elever med läs- och skrivsvårigheter. Slutligen tar han även upp den forskning om dyslexi som pågår.<sup>17</sup>

Ur samhällets perspektiv är läs- och skrivsvårigheter ett stort problem, och åtgärder av olika slag har satts in för att avhjälpa det. Bland sådana åtgärder kan nämnas *Kunskapslyftet*, en femårig satsning på vuxenutbildning med start 1/7 1997. Kunskapslyftet vände sig till vuxna som ville bygga på sin tidigare utbildning. I Kommunala Vuxenskolans eller Folkhögskolornas regi erbjöds kurser på såväl grundskole- som gymnasienivå, liksom särskilda SOL-kurser.<sup>18</sup> Ett annat exempel är *Skolverkets utvecklingsdialoger* med kommunerna, kombinerade med riktade bidrag, även det ett femårigt projekt med start 2001. Dessa syftade till att förstärka bland annat den grundläggande undervisningen i svenska och svenska som främmande språk i grundskolan.<sup>19</sup>

Även ur skolans perspektiv utgör läs- och skrivsvårigheter ett problem. I skolan möts alla barn. De kommer med skiftande bakgrund, de har olika förförståelse för läsning, skrivning och lärande i skolan och de har olika intressen och förmågor. Lärarna ska möta barnen som enskilda individer, var och en med sina unika förutsättningar, och samtidigt leda och organisera gruppens arbete. Inte alltid lyckas detta så väl. Problem skapas till exempel när undervisningen inte möter elevens förförståelse, när enskilda elever uppfattas som problembärare i stället för individer med svaga och starka sidor eller när läs- och skrivsvårigheter ses som ett elevproblem i stället för ett undervisningsproblem.

---

<sup>17</sup> Se vidare Kap 5, Om svårigheter med det skrivna språket och strävan att övervinna dem.

<sup>18</sup> SOL är förkortning av Skriv- Och Läskurs. Förkortningen används huvudsakligen i Kommunal vuxenutbildning och vid folkhögskolorna.

<sup>19</sup> [www.skolverket.se/](http://www.skolverket.se/), 2004-05-30.

Sett ur den enskildes perspektiv utgör läs- och skrivsvårigheter också ett problem, vilket förorsakar svårigheter av olika slag i utbildning, yrkesliv och privatliv, svårigheter som den enskilde måste hantera. Många valde tidigare att gå ut i arbetslivet direkt efter grundutbildningen eller att skaffa sig en praktisk yrkesutbildning. I dagens samhälle är detta knappast ett alternativ. Utan gymnasial utbildning släpps man inte in på arbetsmarknaden, och de yrkesinriktade gymnasieutbildningarna bygger idag i stor utsträckning på texter som ska läsas eller skrivas.

Att samhället erbjuder återkommande utbildningsmöjligheter och stödåtgärder av olika slag för att hjälpa enskilda människor att utveckla kunskaper och förmågor som motsvarar de krav de möter förefaller självklart vara av stor betydelse. Att skolan möter varje elev som en unik person, efter hennes behov och förutsättningar, synes lika viktigt. För att lyckas med detta menar jag att det är nödvändigt att förstå hur den enskilde erfar svårigheter, krav och möjligheter, och hur hon väljer att utnyttja egna, skolans och samhällets resurser. Med utgångspunkt i denna förståelse blir det möjligt att peka ut vägar till förändring. En sådan förståelse av människors existens, mellan fakticitet och projekt,<sup>20</sup> är vad denna studie syftar till.

## **Mellan fakticitet och projekt**

Att leva i ett samhälle där läsning och skrivning är ett av de viktigaste sätten att kommunicera, och där det skrivna ordet värderas högre än det talade, och att samtidigt möta stora svårigheter när man ska erövra och utveckla sin skriftspråklighet, innebär att leva i spänningen mellan två slags fakticitet, en samhällelig/kulturell och en personlig/existentiell; den egna förmågan mäts ständigt mot samhällets krav. I detta spänningsfält känner många barn och ungdomar med läs- och skrivsvårigheter att det inte är någon idé att de anstränger sig i skolan, de blir ändå inte tillräckligt duktiga. Några viker undan från problemen, engagerar sig inte i skolarbetet, skolkar och lämnar skolan utan

---

<sup>20</sup> ”Mellan fakticitet och projekt.” Uttrycket utgör också huvudtitel på denna avhandling. Det är ett filosofiskt begrepp, hämtat från Heidegger (1993) och Sartre (1971). Fakticitet och projekt behandlas vidare Kap 2, Livsvärlden; Kontextualiserad ontologi.

godkända betyg. Andra finns kvar i skolsystemet, men undviker läsning och skrivning så mycket som möjligt, men eftersom praktiskt taget all verksamhet i skolan förutsätter läsande och skrivande är risken stor att de misslyckas i många ämnen, och så småningom finner att de står utan reella val till fortsatt, högre utbildning. Många vuxna med läs- och skrivsvårigheter har vittnat om att de inte vågar ge sig in i en utbildning av rädsla för att återigen misslyckas.

Att ha svårt att läsa och förstå, svårt att snabbt ta till sig och värdera skriftlig information, svårt att reagera rätt på skriftliga budskap, svårt att lämna skriftliga besked, kommentarer, beskrivningar etc. är inte den typ av svårighet som övervinns en gång för alla genom en kraftfull insats under en begränsad tidsperiod. Snarare handlar det om ett långsiktigt, medvetet och tålmodigt arbete, ständigt pågående, dag efter dag. Inte heller är svårigheterna enbart av teknisk natur; de berör hela personligheten och självbilden.<sup>21</sup> Många människor med dyslexi har berättat om hur de trott sig vara dumma och känt sig värdelösa när de inte klarat skolläsningen och -skrivningen eller som vuxna inte kunnat läsa eller skriva rätt, eller tillräckligt bra på arbetet (Taube, 1987; Madison, 1988; Lundgren, 1991; SOU 1997/108; Carlsson, 1999).

Det krävs inte stor inlevelseförmåga för att förstå att många ger upp och viker undan från svårigheterna. Emellertid finns det också många barn och ungdomar som, trots svårigheter, inte ger upp, och vuxna som tar steget att åter börja läsa. De finner vägar att utveckla sin läsning och skrivning, ibland tack vare skolan, ibland med hjälp av andra resurser än de som utbildningssystemet tillhandahåller. Må vara att de inte ständigt orkar kämpa mot svårigheterna, men de kommer igen. I den fakticitet de lever utvecklar de projekt<sup>22</sup> där läsande och skrivande ingår. I denna studie följer jag nio sådana personer under mer än ett år, nio personer som i sin skriftspråksutveckling befinner sig i pendlingen mellan fakticitet och projekt.

---

<sup>21</sup> Detta utvecklas vidare i Kap 5, Om svårigheter med det skrivna språket och strävan att övervinna dem.

<sup>22</sup> Vad jag i denna studie menar med projekt utvecklas i kap 2, Livsvärlden; Kontextualiserad ontologi.

## Studiens syfte

Syftet med denna studie är att öka förståelsen i skola och samhälle för hur enskilda människor upplever och bemästrar svårigheter i sin strävan att bli läsande och skrivande människor. Detta görs genom beskrivningar som synliggör hur nio utvalda personer, trots läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, inte ger upp utan hanterar sin tillvaro i pendlingen mellan fakticitet och projekt. I fokus står de existentiella frågorna om hur vi förstår våra liv och vår värld, hur vi uppfattar oss själva och andra och hur vi förändrar våra liv och själva förändras. Perspektivet sätter det erfارande subjektet i en levd värld i centrum (jfr Husserl, 1970; Heidegger, 1993; Merleau-Ponty, 1962; van Manen, 1997a; Bengtsson, 1999). En hermeneutisk<sup>23</sup> förståelse är vägledande för tolkningen av de enskilda personernas berättelser (Gadamer, 1997; Ödman, 1997). Studien kan karaktäriseras som en empirisk undersökning på filosofisk grund. De personer som ingår i studien deltar alla i utbildning i grundskola eller vuxenutbildning där skriftspråket intar en framträdande plats. De är också medborgare i ett samhälle där de ofta och i många sammanhang möter krav på god skriftspråklig förmåga. Deras svårigheter berör därför också delaktighet eller utanförskap i skola och samhälle, inklusion eller exklusion. Därmed har studien anknytning till det specialpedagogiska forskningsfältet.<sup>24</sup>

Urvalet till denna studie är positivt: människor som strävar att övervinna sina svårigheter med det skrivna språket. Det är läraren i forskaren som ligger bakom ett sådant urval; inte så att det är speciellt duktiga eller ambitiösa elever som ingår i min undersökning, inte heller personer om vilka skolan kan säga att de fått en god och framgångsrik undervisning och därför lärt sig läsa och skriva. Det läraren i mig har velat lyfta fram och undersöka är människors strävan att övervinna svårigheter de ställs inför, en strävan som ofta är förgivettagen och därför förblir osynlig, vilket till exempel uttrycks i talesättet: Hälsan tiger still. Min uppfattning är att det är en viktig

---

<sup>23</sup> Hermeneutisk förståelse grundar sig på samspelet mellan förförståelse och nya upptäckter, mellan helhet och delar, mellan teori och empiri. Läs vidare i Kap 6, Att forska med livsvärlden som grund.

<sup>24</sup> Specialpedagogiska aspekter belyses i Kap 5, Om svårigheter med det skrivna språket och strävan att övervinna dem.

uppgift för forskningen att undersöka inte bara svårigheter utan också möjligheter, och att vi kan lära oss mycket genom att synliggöra enskilda människors hanterande och bemästrande av svårigheter.

Vissa grundläggande aspekter av livsvärlden tematiseras i avhandlingen, inte i form av forskningsfrågor som leder till entydiga svar, utan snarast som stigar att följa i sökandet efter deras existentiella villkor som ingår i studien, stigar som ständigt korsar varandra. Dessa teman är vårt kroppsliga vara i världen, intersubjektiviteten samt tillvarons tidsliga och rumsliga aspekter.<sup>25</sup> De uppfattas här som *existentialier*, alltså grundläggande villkor för vår existens (Heidegger, 1993; Merleau-Ponty, 1962; van Manen, 1997a). De teman som valts riktar sig mot studiens övergripande fokus: mellan fakticitet och projekt.

## **Forskningsfråga**

Den fråga jag söker svaret på i denna studie är:

- Hur erfar, hanterar och övervinner enskilda människor med läs- och skrivsvårigheter de problem de ställs inför i utbildning och vardagsliv i en allt mer textberoende värld?

## **Avhandlingens disposition**

I kapitel 1 tecknar jag min personliga bakgrund till denna studie, och sätter in syfte och frågeställning i en samhällelig kontext, en skolkontext och en existentiell kontext.

I kapitel 2 redogör jag för studiens ansats, livsvärlden, den ontologiska grund studien vilar på.

I kapitel 3 – 5 knyter jag studien till tidigare forskning och teori- bildning med avseende på skriftspråklighet, läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogik och förhåller mig till dessa områden från ett

---

<sup>25</sup> Dessa teman behandlas utförligt i Kap 2, Livsvärlden; Kontextualiserad ontologi.

livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. I kapitel 3 ger jag en historisk bakgrund till hur det skriftspråk vi idag möter har utvecklats genom mänsklighetens historia, en utveckling som visar likheter med hur barn, som själva lär sig läsa och skriva, utvecklar sin förmåga och förståelse av det skrivna språkets form. I kapitlet skissar jag också hur samhället, historien igenom, har styrt den enskildes skriftspråklighet fram till våra dagars läroplan och skola. I kapitel 4 redogör jag för forskning och teorier om läs- och skrivlärande och omständigheter som kan verka hindrande eller försvårande vid lärandet. I kapitel 5 behandlas läs- och skrivsvårigheter/dyslexi med anknytning till specialpedagogiken. I detta kapitel refereras också några studier där enskilda människors upplevelser av svårigheter med läsning och skrivning i utbildning, vardagsliv och yrkesliv belysts. Med termer hämtade från livsvärldsfenomenologin kan man säga att dessa tre kapitel behandlar *historicitet och fakticitet*, möjligheten till *projekt* och slutligen den speciella *situation* deltagarna i studien befinner sig i.

Kapitel 6 är avhandlingens metodkapitel. Det knyter an till kapitel 2, Livsvärlden. I kapitlets inledning flätar jag samman epistemologiska utgångspunkter från livsvärldsfenomenologin och hermeneutiken och hänvisar till tolkning och förståelse som förutsättning för mina metodiska ställningstaganden. Därefter redogör jag för mitt tillvägagångssätt vid genomförande, analys och tolkning samt rapportering. Jag diskuterar också sanningsanspråk och etiska överväganden.

I kapitel 7-15 redovisar jag studiens resultat. Vart och ett av dessa kapitel ägnas en deltagare i studien. Kapitlen är utformade som fallbeskrivningar.

I kapitel 16 sammanfattar jag studiens resultat. Här får de nio personerna träda tillbaka, i stället tematiseras erfarenheter och handlingar. Jag diskuterar också studiens resultat, betydelse, trovärdighet och giltighet och visar slutligen på didaktiska implikationer och skolpolitiska konsekvenser av de resultat jag kommit fram till.



## Kapitel 2

### Livsvärlden, studiens ontologiska grund

#### **Inledning**

Varje studie utgår från antaganden om verklighetens och varats beskaffenhet och om hur vi kan erhålla kunskap om denna. Dessa grundantaganden är vägledande för hela forskningsprocessen: formulering av syfte, precisering i forskningsfrågor, val av teorier, metodöverbäganden, urvalsförfarande, dataproduktion, analys, tolkning och värdering och slutligen rapportering av forskningsresultaten. Jag menar att forskaren behöver explicitgöra dessa antaganden för sig själv, för att medvetet kunna styra forskningsprocessen. Också när forskningen rapporteras behöver de grundantagande studien bygger på vara synliga och tydliga, för att de som tar del av studien skall kunna förstå och bedöma resultatet.

Denna studie har en livsvärldsfenomenologisk ansats och i detta kapitel redovisar jag de ontologiska och epistemologiska antaganden den bygger på. I kapitlets inledande del presenteras fenomenologi och olika inriktningar inom den fenomenologiska rörelsen. Uttrycket "den fenomenologiska rörelsen" står bland annat för att fenomenologin är en filosofi i ständig utveckling och rörelse, då den prövas i nya sammanhang. Den följer olika utvecklingslinjer, men utgångspunkten för dessa är gemensam, att gå till "sakerna själva", d.v.s. den erfarna

världen (Bengtsson, 1991).<sup>26</sup> I fortsättningen av kapitlet utvecklar jag de aspekter av livsvärlden som har väglett denna studie, en kontextualiserad ontologi.

## Den fenomenologiska rörelsen

### Fenomenologi

Fenomenologi betyder läran om det som visar sig (NE, band 6, 1991). Jan Bengtsson (1999) framhåller att i uttrycket ligger att det inte bara finns något som visar sig utan också någon det visar sig för. De saker vi studerar är alltså inte objektiva ting eller företeelser utan just *fenomen*, så som de erfars av människor. Inom fenomenologin talar man om *intentionalitet* när man avser hur individen, subjektet, vänder sig mot ett fenomen så att det framträder som figur mot bakgrund av den totala livsvärlden, men också hur sakerna, objekten i världen, visar sig som fenomen för subjektet. Fenomen kan alltså inte förstås som rena objekt, ting i sig. Inte heller kan de uppfattas som rent subjektiva föreställningar och tankekonstruktioner. De är objekt i världen, uppfattade av subjekt i världen.

Edmund Husserl, den moderna fenomenologins grundare, präglade uttrycket att ”gå tillbaka till sakerna själva.”<sup>27</sup> Husserl (1970) menade att vetenskaperna alltsedan renässansen har fjärrat sig från och slutligen också förlorat kontakten med människors levda värld, den värld vetenskapen ytterst har att utgå från. Han använde uttrycket *den naturliga inställningens värld* och *livsvärlden* då han beskrev den värld där vi lever våra dagliga liv och som vi har direkt tillgång till i erfarenhet och handling, den värld vi känner redan före all reflektion. Enligt Husserl är det nödvändigt att den vetenskapliga världen står i

---

<sup>26</sup> Bengtsson hänvisar också till Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement. A historical introduction*. 3:e omarbetade uppl. Haag: Martinus Nijhoff).

<sup>27</sup> Bengtsson (1999) påpekar att uttrycket ”tillbaka till sakerna själva” formulerades av Husserl redan på de första raderna i *Logische Untersuchungen* (1901).

ett dialektiskt förhållande till den vardagliga livsvärlden så att all vetenskaplig kunskap ytterst kan återföras på livsvärlden.

## Existentiell fenomenologi

Husserls företag gällde primärt de epistemologiska frågorna om kunskapens grund och förhållandet mellan vardaglig och vetenskaplig kunskap.<sup>28</sup> däremot inte de ontologiska frågorna om varats natur, om vår existens och vår *i-världen-varo*. Dessa kom i stället att utvecklas av hans efterföljare, framför allt Martin Heidegger och Maurice Merleau-Ponty, men också till exempel Jean-Paul Sartre och Simone de Beauvoir.

Vårt *vara-i-världen* kännetecknas först och främst, menar Heidegger (1993), av vår existens. Detta att vi existerar, är grunden för hur vi existerar, med andra ord föregår existensen essensen. Livsvärlden kan inte överskridas, forskaren är därmed en del av livsvärlden och kan aldrig ställa sig vid sidan av, utan påverkar och påverkas av den. Heidegger beskriver själv sitt projekt som att undersöka ”varats mening.”<sup>29</sup> Han benämner tillvaron *Dasein*, på svenska *varat-i-världen*, vilket visar på subjektets existens i världen som yttersta grund. Han skriver att vi är inkastade i världen i tid och rum, och denna inkastadhet utgör vår fakticitet.<sup>30</sup> Vi är inkastade i en värld som redan är meningsfull, som funnits före oss och har givits mening av människor som föregått oss eller som delar vår samtid. Det medför att världen aldrig visar sig för oss på ett ursprungligt sätt, vi har inte direkt tillgång till sakerna, utan de förmedlas till oss av den historiska period och den sociala omgivning vi lever i, på det språk vi växer upp med (Bengtsson, 1991).

---

<sup>28</sup> Husserls transcendentala filosofi kommenteras inte närmare här, då den är främmande för denna studie. Mycket kortfattat menade Husserl att forskaren kan överskrida livsvärlden, ställa sig vid sidan av denna och parentessätta sina egna erfarenheter genom den metod han kallade *epoché*. Därigenom befinner sig forskaren i en position där hon varken påverkar eller påverkas av de livsvärldsliga förhållanden hon studerar. Från denna position är det, enligt Husserl, möjligt att förstå fenomenens innersta natur (Bengtsson, 1988, 1999).

<sup>29</sup> Heideggers beskrivning av sitt projekt finns i förordet till *Sein und Zeit*, 1927.

<sup>30</sup> Se längre fram i detta kapitel: Fakticitet och projekt.

Heidegger och Sartre uttrycker båda att vi lever våra liv mellan fakticitet och projekt. I Sartres<sup>31</sup> tidiga filosofi uttrycks att människan är fullständigt fri att välja sitt liv och överskrida den fakticitet hon befinner sig i. Genom att neger<sup>32</sup> kan hon tänka sig en annan existens än den faktiska. Därför, säger Sartre, är människan vad hon gör sig till, eller med hans berömda uttryck: Vi är dömda till frihet. Härvid skulle man kunna påstå att Sartre skiljer subjektet från världen, och att hans ontologi därmed blir dualistisk. Senare kom han emellertid att inta en ståndpunkt där subjekt och värld förenas (Bengtsson, 1998). Beauvoir (1992)<sup>33</sup> diskuterar i anslutning till Sartres filosofi vilka frihetsgrader som finns för den enskilda personen. Hon påpekar att det ontologiskt fria valet alltid begränsas av situationen, och denna situation består av både den samhälleliga och den enskilda fakticiteten.

Med Merleau-Ponty (1962)<sup>34</sup> sätts *den levda kroppen* i centrum. Kroppen är vår tillgång till världen, skriver Merleau-Ponty. Genom kroppen erfar vi världen och med kroppen handlar vi med världen. Utan den levda kroppen skulle det inte finnas någon värld för subjektet. Merleau-Ponty skriver att kroppssubjektet bebor världen, och visar därmed på den grundläggande ömsesidigheten mellan subjekt och värld, livsvärlden.

## Fenomenologi som vardagsforskning

Alfred Schütz (2002)<sup>35</sup> beskriver vardagsvärlden som en praktisk och social värld där människan i "fullt vaket tillstånd" handlar och samhandlar med andra människor, ett praxisfält och en delad verklighet. Världen framträder för oss som omvärld och medvärld. *Omvärlden* har vi direkt tillgång till, den är inom vår omedelbara räckvidd, *medvärlden* ligger utom aktuellt räckhåll men kan nås och

<sup>31</sup> *L'être et le néant* (1943). Svensk översättning 1983; *Varat och intet*.

<sup>32</sup> Med "neger" menar Sartre att människan kan föreställa sig det som inte är, hennes tanke är inte begränsad av den fakticitet hon befinner sig i, och därigenom har hon ett val.

<sup>33</sup> *Pour une morale de l'ambiguïté* (1947).

<sup>34</sup> *Phénoménologie de la perception* (1945).

<sup>35</sup> *Den sociala världens fenomenologi* (2002), svensk översättning av texter av Alfred Schütz, först publicerade 1932-1953.

göras tillgänglig för oss. I omvärlden delar vi tid och rum med våra medmänniskor, vi står i direkt relation till varandra. Relationen kan vara ensidig - Schütz benämner detta *du-inställningen*, att se en annan människa i hennes levda värld – eller ömsesidig, en *vi-relation*. Till människorna i medvärlden däremot, har vi inte direkta relationer. De framträder för oss på ett typifierat sätt, vi ser dem med en *de-inställning*.

Schütz lämnar frågan om livsvärlden kan överskridas obesvarad. Hans texter kan emellertid leda tankarna till att vi rör oss mellan olika, parallella världar. I denna studie uppfattas livsvärlden som allomfattande, inte möjlig att överskrida. Jag föredrar därför att förstå Schütz "världar" som olika aspekter av livsvärlden eller olika kontexter.

### **Empiriska studier med livsvärlden som grund**

I detta avsnitt vill jag endast lyfta fram två av flera forskningstraditioner inom fenomenologin, de två som denna studie anknyter till. Det är dels den centraleuropeiska traditionen, och inom den framför allt Utrechtskolan, dels den livsvärldsforskning som håller på att växa fram vid Göteborgs universitet.

I Tyskland, Frankrike och Holland har under hela efterkrigstiden den fenomenologiska forskningen pågått i obruten tradition (jfr Bengtsson, 1991), liksom även i Kanada och USA. Forskarna har sökt förstå fenomenens innersta natur utifrån de mångskiftande och tvetydiga sätt de visar sig i livsvärlden. Inom den s.k. Utrechtskolan har studierna presenterats i framstående texter, där teori och empiri sammanvävts med forskarens reflektioner. Emellertid har teorin sällan lyfts fram explicit. I många fall har den text som skapats inspirerats av skönlitteraturen, inte minst genom ett fylligt och målande ordval. Forskare inom denna tradition som haft betydelse för mitt arbete är bland annat Iris Young (1980), Martinus J. Langeveld (1983), Otto Friedrich Bollnow (1989), Max van Manen (1997a) och Carina Henriksson (2004b).

En något annorlunda ansats för empirisk pedagogisk forskning med livsvärlden som grund håller på att utvecklas framför allt vid Göteborgs universitet. Ansatsen skiljer sig från Utrechtskolan genom att intresset här i första hand riktas mot enskilda människors unika erfarenheter och handlande i livsvärlden, och när studierna redovisas läggs stor vikt vid dessa. Arbeten inom denna ansats som haft betydelse för min studie är bland annat Jan Bengtsson (1998, 1999, 2004), Silwa Claesson (1999a, 2004), Eva Johansson (1999), Joakim Öhlén (2000) och Inger Berndtsson (2001). Också ett par studier som ligger nära Göteborgstraditionen bör nämnas här: Liv Duesund (1996) och Tullie Torstenson-Ed (1997).

Denna studie hänför sig till Göteborgstraditionen, vilket bland annat framgår av explicitgörandet av de ontologiska och epistemologiska antaganden, vilka ligger till grund för studien. Dock har Utrechtskolans sätt att presentera undersökningar varit en förebild; i min text flätas teori och konkreta exempel från livsvärlden samman i en reflekterande framställning.

## Kontextualiserad ontologi

### **Varför en kontextualiserad ontologi?**

Här redovisar jag de huvudsakliga aspekter av livsvärldsontologin som väglett min undersökning. Eftersom livsvärlden är allomfattande och dess horisonter öppna vore uppgiften att beskriva den i sin helhet oöverstiglig, ja, omöjlig. Dessutom förefaller det snarast vara en filosofisk uppgift. För att göra det möjligt för var och en som tar del av avhandlingen att se vilka antaganden som ligger till grund för studien brukar man emellertid inom den livsvärldsfenomenologiska traditionen formulera vad som kallas en regional (Bengtsson, 2004) eller kontextualiserad ontologi (Claesson, 2004; Berndtsson, Claesson, Friberg och Öhlén, 2000). Med detta förfaringssätt gör man å ena sidan våld på de levda erfarenheter som är i fokus för studien, eftersom dessa alltid upplevs ur ett helhetsperspektiv, där de olika delarna är sammanvävda och helheten överskrider summan av

delarna. Å andra sidan ger förfaringssättet möjlighet att uppfatta och granska olika aspekter av människors levda värld, genom att låta dem framträda som figur mot bakgrund av livsvärlden i sin helhet. Berndtsson m.fl. (2004) påpekar vikten av att formulera sin kontextualiserade ontologi, eftersom denna verkar intentionalt, den riktar forskarens uppmärksamhet, avgränsar ett område, och låter sålunda fenomenen i livsvärlden framträda och visa sig. Såväl teoretiska resonemang som empiriska fynd kan härigenom utmejslas tydligare och dialektiken mellan dem göras explicit.

Studiens forskningsfält är individers erfارande och övervinnande av sina svårigheter att lära sig läsa och skriva och att utveckla sin skriftspråkighet. Med min kontextualiserade ontologi avgränsar jag frågan mot fakticitet och projekt, men för att dessa grundläggande villkor för vårt *vara-i-världen* ska kunna göras synliga i en empirisk undersökning behöver jag också hänvisa till den levda kroppen i tid och rum samt intersubjektiviteten och språket.

### **Livsvärlden – den naturliga inställningens värld**

Livsvärlden är den värld där vi lever våra dagliga liv, den värld vi känner till och i vilken vi arbetar och vilar, umgås med andra eller drar oss undan för oss själva, där vi gör våra erfarenheter, känner, tänker och handlar. Samtidigt är livsvärlden den värld som fanns före oss, innan var och en av oss bekantade oss med den, liksom den kommer att finnas efter oss. Den är en historisk värld och överskrider därmed vår tillvaro (Heidegger, 1993). Livsvärlden är alltså tvetydig. Å ena sidan är den beroende av ett erfارande och handlande subjekt, å andra sidan överskrider den det enskilda subjektet i tid och rum.

Husserl (1970) uttrycker att vi lever i *den naturliga inställningen*, såtillvida att den värld vi känner framstår som självklar och direkt tillgänglig för oss på ett oproblematiskt sätt. Genom att göra nya erfarenheter och genom att möta andras vidgas vår kunskap. Husserl talar här om vårt erfarendes *horisonter*. Horisonten kännetecknas ju av att den utgör den yttersta linje för det vi kan se från den position där vi befinner oss. Horisonten omsluter den del av världen som är direkt tillgänglig för oss, samtidigt som den inte utgör en definitiv yttersta

gräns. Bortom horisonten finns alltid mer, det är alltid möjligt att se nya horisonter från nya positioner (van Peursen, 1977). Vår naturliga inställnings horisonter kan vidgas genom erfarenheter vi gör, ensamma eller tillsammans, och genom samtal och reflektion. Vi lär oss och därför ser världen inte längre likadan ut. Paul M. Colaizzi (1978) skriver:

Genuine learning radically re-structures our world-views of something. /.../ No longer seeing that area in the old way, our learning provides us with a, literally, new world to live in. Facts acquire new interpretations, percepts appear different, words and language sound different, feelings are experienced less blindly, and people behave and act with new and different meanings for us (p.129).

Forskaren, som själv är en del av livsvärlden, måste distansera sig från den naturliga inställningen, se bakom det självklara och inte ta något för givet utan i stället beskriva och problematisera den vardagliga förståelsen av livsvärlden och på det viset bidra till lärande. Att distansera sig innebär emellertid inte att överskrida livsvärlden, eftersom detta inte låter sig göras.

Husserl påpekar, att föremål och företeelser vi erfar, inte visar sig för oss enbart som enskilda föremål, de hänvisar alltid till sammanhang i livsvärlden (Bengtsson, 1999). Den bok jag ser ligga på bordet hänvisar till andra böcker, till andra slags texter, till författaren, biblioteket, bokhandeln, den visar på läsandets glädje och vedermödor och den visar på mig själv som en läsande person. Men eftersom varje enskild person och varje erfarenhet har sina horisonter visar sig boken på bordet på olika sätt för olika betraktare. De barn som börjar skolan i samma klass och möter samma lärare erfar läseboken och andra böcker på vitt skilda sätt, en del utifrån omfattande, lustfyllda erfarenheter, andra med nästan inga erfarenheter alls i bagaget.

Livsvärlden är inte en privat värld utan gemensam, en historisk, social och kulturell värld. Heidegger (1993, 1996) påpekar att den värld vi är inkastade i är en värld som redan givits mening. Detta medför att vi inte har tillgång till tingen i sig själva; i vår varseblivning ingår alltid ett element av förståelse, en redan given mening, och vår kunskap är alltid en tolkning av våra erfarenheter. Förståelsen och tolkningarna är olika vid olika tider, i olika kulturer och i olika samhällen och



grupper. Varje enskild människa bär också med sig sina egna kunskapers och erfarenheters horisonter. Förståelsen av vad läsning och skrivning är, vartill det är nyttigt och hur man bäst lär sig förändras och har skiftat under tidens lopp, mellan olika samhällen och kulturella och sociala grupper.<sup>36</sup> Inte heller i vår egen tid och vårt eget samhälle är förståelsen enahanda. För den enskilda individen kommer en officiell samhällelig förståelse samt kulturellt och socialt grundade tolkningar att flätas samman med hennes egna erfarenheter. Förståelsen bärs i hög grad av språket, samtidigt som språket, det skrivna språket, är det som ställer till svårigheter för de personer som deltar i denna studie.<sup>37</sup> Ibland är de horisonter som skulle mötas så vitt skilda från varandra att ingen sammansmältning dem emellan tycks kunna äga rum.

Heidegger (1993, 1996) framhåller att vår tillvaro i världen kännetecknas av bestyr och omsorg, inte i första hand av iakttagande. Sakerna i världen visar sig för oss i sin användbarhet, i sin karaktär av tyg och don, till exempel verktyg och skrivdon. De kallar på oss så att vi ska ta dem i bruk. Böcker, tidningar, texten på mjölkpaketet, textremsan på TV kallar på oss så att vi ska läsa dem. Skolbänk, bord och stol, soffa eller länstol inbjuder till olika sätt att arbeta. Pennan, radergummit, datorns tangentbord finns där att användas när man skriver, suddar, ritar eller leker. Dessa tyg och don kan fungera bra eller dåligt. Så är det verktyg som fungerar bra osynligt för användaren, hennes uppmärksamhet är då enbart riktad mot verket, medan ett dåligt fungerande verktyg gör att hennes uppmärksamhet i stället riktas mot verktyget. I min barndoms folkskola skrev vi rättskrivningsprov varje lördag. Då plockades bläckhornen och stålpenorna fram. Man fäste det vassa pennstiftet i pennan, doppade det i bläckhornet och skrev i rättskrivningshäftet. Det raspande ljudet av pennstiftet mot papperet och känslan i handen när spetsen fastnade och rispade upp kan jag tydligt minnas, liksom alla de bläckplumpar som rann ut ur mitt stift därför att jag inte strök av det tillräckligt väl

---

<sup>36</sup> Om skiftande krav, hinder och möjligheter att bli skriftspråklig under olika historiska tider, se Kap 3, Skriftspråket i människans levda värld.

<sup>37</sup> *Diskurs* är ett begrepp som ofta används i ett sammanhang som detta, till exempel *olika skriftspråkliga diskurser*... Jag undviker det emellertid eftersom det inte brukar användas inom en livsvärldsansats, där ju forskningsintresset är riktat mot människors erfarenhet och handlande och inte i första hand mot de diskursiva språkliga uttrycken.

mot bläckhornets kant. Inte räckte min uppmärksamhet alltid till för att också stava rätt, med ett sådant otjänligt verktyg!

Också Schütz (2002) påpekar att livsvärlden är fylld av aktivitet och praktiska omsorger. Han skriver att vi, i den levda världen, kan röra oss mellan olika *parallella världar*,<sup>38</sup> till exempel vardagsvärlden, drömmens värld, fantasivärlden eller vetenskapens värld. Vardagsvärlden är den överlägsna världen, den mest dominerande och därför också den som vi inte lämnar så lätt. Det fordras varje gång ett ”språng” för att kunna lämna vardagsvärlden. Emellertid skiljer sig barns och vuxnas livsvillkor och förhållanden åt. Den vuxna präglas av att hon bär med sig sitt livs erfarenheter av den vardagliga världen. Hon har också ett ansvar i samhället, för sig själv och andra. Barnets liv, däremot, präglas av ett nyfiket utforskande av världen, där ännu ingen aspekt har självklart företräde, men alla kan provas. Langeveld (1983b) skriver att barnet behöver ställen att dra sig undan till, för att pröva och lära sig olika sätt att vara i världen. För barnet kan fantasivärlden vara överlägsen vardagsvärlden såtillvida att det är från fantasivärlden det fordras ett språng över till vardagsvärlden.

Man kan ibland fråga sig hurdant förhållandet mellan vardagsvärlden och den vetenskapliga världen är. Dessa olika kontexter av livsvärlden omfattar skilda förgivettaganden och använder sig av olika språkliga uttryck. Är det möjligt att lätt röra sig mellan dem, eller gäller Husserls (1970) slutsats fortfarande, att den vetenskapliga världen befinner sig fjärran från den vardagliga?

## Den levda kroppen

Inom en livsvärldsansats används uttrycket ”den levda kroppen” för att markera att vi inte menar den biologiska kroppen utan den kropp som erfar, förstår och handlar i världen. Merleau-Ponty (1962, 1999) uttrycker att kroppen är vår tillgång till världen. Det är kroppen som ger oss möjlighet att lära känna världen och påverka den. Kropp och själ utgör en odelbar enhet, sammanflätade i den levda kroppen; vi är,

---

<sup>38</sup> Det uttryck Schütz själv använder är *multiple realities*. Som tidigare angivits väljer jag att uppfatta dessa som aspekter av livsvärlden eller olika kontexter i den levda världen.

säger Merleau-Ponty, *inkarnerade subjekt*. Vårt medvetande är riktat mot världen och vårt sätt att förstå världen inskränker sig inte till ett *cogito*,<sup>39</sup> *Jag tänker*, utan utgörs av *Jag kan*. Barnet som just lärt sig läsa upplever inte att hon tänker. Hon erfar ett glädjefyllt *Jag kan*. En liknande upplevelse kan den vuxna få när hon till exempel lärt sig gå in på Internet och hitta det hon söker eller uträtta de ärenden hon vill, *Jag kan*.

Den levda kroppen framstår emellertid som ambivalent och tvetydig. Den är samtidigt subjekt och objekt, den är förankrad i naturen och den omformas av kulturen och omvänt, den är immanent i det att den begränsar oss och samtidigt transcendent genom att vi kan överskrida det av naturen givna. Merleau-Ponty menar att människans djupaste väsen, hennes existens, är skapande. Vi vänder oss ut mot världen i olika projekt, våra rörelser är riktade mot ett mål, våra projekt syftar framåt. Vi upplever oss själva som helheter, engagerade i projekt, men ibland händer att världen avslöjar bristfälligheter, och vi blir medvetna om våra kroppar som objekt (Merleau-Ponty, 1962; Bengtsson, 1988, 1999; Berndtsson & Johansson, 1997; Johansson, 1999; Berndtsson, 2001). I den situation jag tidigare beskrev, med stålpenan som det otjänliga skrivverktyget, fanns också en annan upplevelse, nämligen erfandet av min hand som bristfällig och oförmögen att skriva vackert och rätt. I vårt möte med världen kan vår förståelses *Jag kan* då bytas mot ett *Jag kan inte*. Young (1980) skriver:

For any lived body, the world appears as the system of possibilities which are correlative to its intensions. For any lived body, moreover, the world also appears as populated with opacities and resistances correlative to its own limits and frustrations. For any bodily existence, that is, an "I cannot" may appear to set limits to the "I can" (p 147).<sup>40</sup>

För det barn som inte har lärt sig läsa, trots att kamraterna runt omkring redan kan, är risken stor att förståelsens *Jag kan* övergår i ett uppgivet *Jag kan inte*. För den vuxne som inte förstår de knapphändig formulerade frågorna på den obemannade bensinstationens display,

---

<sup>39</sup> *Cogito*, "jag tänker" refererar här till Descartes dualistiska ontologi, där kropp och själ, handling och tanke, sågs som olika och åtskilda varandeformer.

<sup>40</sup> I citatet från Young finns en hänvisning till Merleau-Ponty (1962, p. 131). För läsbarhetens skull anges denna referens här i stället för i citatet.

och därför blir utan bensen, är upplevelsen likadan, om än banalare och måhända av mindre genomgripande betydelse än barnets.

Hur möter oss skriften?<sup>41</sup> Historiskt har den mött oss ristad i sten, på lertavlor, på pergament och papyrus, med ikonografisk eller alfabetisk text. Nu möter den oss oftast platt på ett papper eller en skärm, små tecken i raka rader. När vi läser måste ögat fixera och följa raden. Mänsklighetens utveckling av skriftspråkligheten i samspel med tekniken har gjort vår kulturella värld annorlunda än forna tiders och skapat nya förutsättningar och villkor för den enskildes lärande. Ibland kan vi uppleva hur kroppen lägger hinder i vägen för lärandet. Barnet, som har spring i benen, förmår inte låta blicken dröja vid texten tillräckligt länge för att läsa ett ord eller en rad. Barnet, som inte orkar sitta stilla utan hela tiden behöver röra sig, justera kroppens läge, har svårt att följa raden i boken som ligger uppslagen. En utveckling för mänskligheten innebär inte att den enskilda människans kropp har anpassat sig till fullo. Utvecklingen för de många kan medföra svårigheter för den enskilde.

Sakerna i världen kallar på oss, skriver Merleau-Ponty (1962, 1999), men blicken utviner mer eller mindre ur tingen, eftersom vi möter världen med olika förförståelse. När vi lärt oss uppfatta färg har vi tillägnat oss en ny *synstil*, vi ser sådant som vi förut inte såg. Inom skriftspråkligheten domän kan vi se att barn ”får upp ögonen för” hur vissa ord ser ut, det egna namnet, mamma och pappa, mjölk och glass blir kända och igenkända bilder för dem. När de plötsligt upptäcker att de kan läsa dessa ord i helt nya sammanhang har de tillägnat sig en ny *synstil*.

Merleau-Ponty (1962, 1999) använder också uttrycket att *förvärva en vana* i samband med lärande. Att förvärva en vana är ett sätt att utvidga vårt *vara-till-världen*,<sup>42</sup> en kunskap i kroppen. Merleau-Ponty exemplifierar själv med förmågan att spela ett instrument, att spela piano. Ett tekniskt hjälpmedel kan också bli en vana. När jag först lär mig använda en målarpensel, en penna eller ett tangentbord erfar jag

<sup>41</sup> Se också Kap 3, Skriftspråket i människans levda värld.

<sup>42</sup> *Vara-till-världen*, *être-au-monde*, är det uttryck Merleau-Ponty använder för att betona tillvarons kroppslighet och det ömsesidiga beroendet mellan kropp och värld.

dem som objekt, distanserade från kroppen. När de blivit en vana har de införlivats med min kropp.<sup>43</sup> Jag erfar dem inte längre som objekt. I stället har de blivit en *förlängning av min kropp*.<sup>44</sup> En motorisk vana innebär en utvidgning av existensen, en perceptuell vana förvärvandet av en värld, skriver Merleau-Ponty. Allt eftersom den levda kroppen tillägnar sig motoriska och perceptuella vanor kommer den att möta världen på ett nytt sätt. Både kroppen och världen kommer därmed att te sig annorlunda än förr.

## Tid och rum

Genom vår levda kropp är vi situerade i tid och rum. Tillvarons temporalitet och spatialitet utgör grundläggande villkor för vår existens. Den tid jag syftar på här är emellertid inte den tid som mäts med klockor och delas in i dagar, timmar och minuter, utan den levda tiden. Inte heller ska rum här förstås som ett geometriskt rum vilket kan beskrivas och mätas med vinkelgrader och längdmått och vars volym kan beräknas med matematiska formler, utan det levda rummet. Rum, tid och kropp är sammanflätade aspekter av vår tillvaro. Peter Høeg (1994) låter i *Fröken Smillas känsla för snö* huvudpersonen beskriva hur hon i sin grönländska barndom lärde sig att ange avståndet mellan två olika bosättningar i antal mat- och vilopauser som behövdes för att tillryggalägga sträckan. Om vintern var alltså sträckan längre än om sommaren, och den som färdades tillsammans med ett barn behövde göra fler pauser och hade därmed längre väg än den som bara hade vuxna i sällskap.

Heidegger (1993, 1996) beskriver vår levda tid som en sammanflätning av dåtid, nutid och framtid, vilka ömsesidigt förutsätter

---

<sup>43</sup> Duesund (1996) skriver: "I studier av piloters inlärningsprocess berättar piloterna att de som nybörjare upplevde att de flög flygplanet, medan de längre fram helt enkelt upplevde att de bara flög. Skillnaden mellan subjektet (jag) och objektet (flygplanet) har försvunnit" (s. 125).

<sup>44</sup> Det kan synas som om Heideggers begrepp "tyg och don" har samma innebörd som Merleau-Pontys "förlängning av min kropp". Skillnaden är emellertid att Heidegger talar om hur tingen visar sig för oss, medan Merleau-Ponty talar om hur den levda kroppen erfar tingen. Ur ett livsvärldsperspektiv, där människa och värld ses som sammanflätade, ömsesidigt beroende av varandra, finns denna skillnad naturligtvis enbart i analysen, inte i det levda livet.

varandra. Merleau-Ponty (1962) beskriver hur vårt totala medvetandeliv bärs upp av en *intentional båge*, vilken gör att människan alltid är situerad i det förgångna och riktad mot det framtida. Det förflutna är en del av nuet, de tidigare erfarenheterna har integrerats med våra liv (Claesson, 1999b). Vårt handlande är framåtriktat, men utgår från en förståelse som grundar sig i alla de redan gjorda erfarenheter vi bär med oss, både egna och andras. Vi talar om den som en *förförståelse*.

Det är emellertid bara vår redan förgångna tid vi kan överblicka. Den framtid vi riktar oss mot med våra projekt vet vi ännu inget säkert om. ”Vi förstår våra liv baklänges men måste leva dem framlänges” skrev Søren Kierkegaard. Människans belägenhet är att med en osäker och okänd framtid ändå leva sina projekt och sätta upp mål mot vilka hon strävar. Förändring och lärande hör till vår levda tid. Människans liv är en skärningspunkt, skriver Bengtsson (1998), mellan vad hon i den levda samtiden har varit och vad hon kan bli. Med sina projekt kan hon överskrida den fakticitet hon befinner sig i och påverka sin framtid.

I detta flyktiga nu där vi befinner oss kan upplevelsen av tid hastigt förändras. Från den egna, levda tiden kan vi plötsligt tvingas in i den gemensamma samhällstiden. Henriksson (2004a) hänvisar till den åtskillnad Henri Bergson<sup>45</sup> gör mellan inre tid, subjektets egen levda tid, *la durée*, och yttre tid, kosmisk tid som mäts i dagar, timmar och minuter. Henriksson påpekar att denna uppdelning mellan inre och yttre tid gestaltades redan i den grekiska mytologin, där makten över tiden delades mellan Kronos och hans bror Kairos. Kronos regerade över den objektiva, mätbara tiden, ”kronometertiden”, medan den erfarna tiden hörde till Kairos domän; ”Kairos time is a time for contemplation and for wonder” (s. 9). Skolbarn på rast, helt upptagna av den koja de just bygger, kastas av skolklockans uppfordrande ringning in i skolans reglerade tid. Gärna dröjer emellertid kojbyggandets tidsupplevelse kvar i deras kroppar. Det är ett språng från lekens värld och lekens tid till arbetet i klassrummet, och språnget tas ibland motvilligt. Det händer också att skolans reglerade tid befinner sig på kollisionskurs med den enskilda elevens vilja att få dröja kvar i läsningens eller skrivningens tid. Inte kan man avbryta för

---

<sup>45</sup> Bergson, H. (1946). *The creative mind: an introduction to metaphysics*. New York: Kensington.

rast när man befinner sig mitt i ett spännande och intressant sammanhang! Berättelsens tid och skolans innebär olika sätt att förhålla sig till tiden.

Vi blir äldre, tiden är ett grundvillkor för vår existens. För ett barn är perspektivet bakåt kort och erfarenheterna få, medan framtiden är till synes oändlig. Under vårt liv förskjuts perspektivet, och när vi blivit gamla kan vi se tillbaka på en lång tid med förändring, utveckling, och lärande och en kort och obestämd framtid. Om världen ännu är vidöppen för barnet och fylld av möjligheter, så är möjligheterna färre och begränsningarna större när man är gammal. I den studie som här redovisas har människor av olika ålder fått komma till tals. De projekt de lever måste förstås även som en aspekt av levd tid.

I det levda rummet<sup>46</sup> är kroppen medelpunkt och utkiksplats. Merleau-Ponty (1962) beskriver kroppen som det ursprungliga subjektet som konstituerar rummet. Ett speciellt rum utgörs av vårt hem, en plats där vi är trygga och kan vara för oss själva, en plats förbunden med den grundläggande känslan i vårt varande. Heidegger (1993, 1996) beskriver hemmet som den ursprungliga, trygga plats där vi kan söka skydd, komma till ro och hämta kraft. För de personer som deltar i denna studie finns inte alltid deras trygga plats i hemmet. Tilley (1994) skriver att rum skapas av sociala relationer och av naturliga och kulturella objekt. Inte sällan finns vår trygga plats i ett rum som skapas av sociala relationer snarare än på en speciell geografisk plats.

”Det konkret upplevda rummet”, skriver Bengtsson (1998), ”är ... ett rum av kvalitativa skillnader och olika upplevelsevärden” (s. 36). Världen, sådan den möter i rumslig gestalt, öppnar möjligheter men skapar också begränsningar (Berndtsson & Johansson, 1997).<sup>47</sup> Rummet tycks, liksom tiden, visa sig för oss på olika sätt. Om jag vill läsa en roman som fångat mig, sitter jag gärna i läsfåtöljen med

---

<sup>46</sup> Det engelska ordet *space* motsvaras av flera svenska ord, bland annat rymd, utrymme, rum, plats, men också svängrum, integritet och (personlig) sfär (Norstedts Ordbok, 2000). När jag använder ordet ”rum” gör jag det med samma mångskiftande innebörd som det engelska ”space”.

<sup>47</sup> Berndtsson & Johansson (1997) hänvisar till Bleeker, H. & Mulderij, K. (1984). ”Im Rullstuhl sieht die Welt ganz anders aus. Wie körperbehinderte Kinder ihre Wohnumgebung erfahren”. I W. Lippitz & K. Meyer-Draber (Red.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Königstein, s. 27-38.

fötterna på fotpallen och lampans sken riktat så att boken kommer i ljuset och resten av rummet ligger utanför ljuskretsen. Men om jag sitter på tåget eller solar på badstranden kan jag, runt omkring mig och boken, skapa ett rum för mitt läsande. Detta rum blir med nödvändighet bräckligare och mer utsatt för intrång, och det blir svårare att helt gå in i bokens värld. Buller, växlande ljus och mörker, tågets skakningar eller vindens lek med bokens blad, medpassagerarnas samtal eller de badande barnens rop och skratt, allt tränger in i mitt läsandes rum och gör det svårare att freda det.

### **Intersubjektivitet**

Intersubjektiviteten är ett existentiellt grundvillkor. Hur kan vi förstå detta? På ett vardagligt plan kan vi säga att vi lever i en social värld. Detta visar sig i att människor är beroende av varandra för både sin fysiska och psykiska överlevnad. Vårt lärande präglas också av människorna omkring oss och det samhälle vi tillhör. Tingen i världen hänvisar till andra människor, till andras sätt att använda dem och till andras kunskaper, vilka finns nedlagda i tingen. Men intersubjektivitet har en djupare innebörd än så. Det har med vårt människoblivande att göra, vi blir ledda in i världen av andra subjekt.

Heidegger (1993, 1996) uttrycker att världen alltid redan är den värld jag delar med andra. Människan kan inte förstås som ett ensamt subjekt, hon är alltid redan inflätad i världen och med sina medmänniskor. ”The world is always already the one that I share with the others. The world of Da-sein<sup>48</sup> is a with-world. Being-in is being-with others” (1996, s.111-112). Världen är en med-värld, en delad värld, och däri ligger att jag kan förstå de andra i världen.

Understanding of others already lies in the understanding of being of Da-sein because its being is being-with. This understanding, like all understanding, is not a knowledge derived from cognition, but a primordially existential kind of being which first makes knowledge and cognition possible. (1996, s. 116).

---

<sup>48</sup> I svenska översättningar används förutom varat-i-världen också *tillvaron* som översättning för Dasein.



Det är alltså denna ursprungliga förståelse av varandras vara som möjliggör inlevelse och empati, ja, som ligger till grund för all vidare förståelse och kunskap.

Langeveld (1983a) skriver att när vi talar om mänskliga möten innebär detta inte att vi möter andra, men att vi möter varandra. Buber (1990, 2001) beskriver varat som i grunden dialogiskt; i begynnelsen är relationen, som det mänskligas kategori, som själslig urform och som mötande form. ”En människa existerar i antropologisk mening icke i sin isolering, utan endast i fullständigheten av relationen mellan den ene och den andre” (1990, s. 67).

Merleau-Ponty (1962, 1999) förstår intersubjektiviteten som interaktion mellan levda kroppar. Viljan och förmågan till kommunikation är en inneboende del av vår *till-världen-varo*, och kroppen är vårt sätt att kommunicera med världen och med människorna. Van Manen (1997a) påpekar att vårt möte med andra alltid är kroppsligt. Även när vi tänker på andra är de förkroppsligade i våra föreställningar, och det brev jag läser eller det sms-meddelande som plingar i min mobiltelefon har sitt ursprung i en annan människas levda kropp. Merleau-Ponty påpekar att vi har direkt tillgång till den andre genom att vår egen levda kropp erfar och i sig själv känner igen den andres erfaranden, tankar och känslor. Dessa blir tydliga för oss eftersom de uttrycks i den andres levda kropp, till exempel hennes blick och tonfall och kroppshållning. Detta kan sammanfattas i begreppet hållning. Vi kan emellertid aldrig till fullo förstå den andre, eftersom vi inte kan stiga ur vår egen kropp och in i den andres; en del av oss själva förblir alltid privat eller immanent. Intersubjektiviteten är också skör och tvetydig, vi missförstår ibland varandra och vår kommunikation kan bryta samman (Johansson, 1999).

Om vi ställer oss frågan: På vilken grund kan vi förstå varandra? står svaret att finna i intersubjektiviteten. ”De andra” visar oss på världens meningsfullhet, antingen vi som forskare vill förstå deras erfarande och handlande, eller vi som barn är på väg att utforska världen. Barnet, som just är på väg att lära sig läsa och skriva, får hjälp av andra att förstå hur man gör. De vägleder hennes förståelse, de är meddeltagare i hennes skriftliga kommunikation i egenskap av författare eller läsare, de visar henne bilden av henne själv som läsare

och skrivare. Intersubjektiviteten, som jag uppfattar det, är yttersta grund till och samtidigt mål för skriftspråkligheten. Yttersta grund, därför att vi är kommunicerande varelser och läsning och skrivning är tillgängliga former för kommunikation. Grund också därför att samhället och våra medmänniskor tillhandahåller skriftspråket och gör det tillgängligt och eftertraktansvärt för oss. Mål, därför att vi med skriftens hjälp kan utvidga den intersubjektivitet vi själva lever. Vi kan kommunicera med människor som inte är kroppsligen närvarande för oss, människor på avlägsna platser och i främmande tider.

## **Språk och kommunikation**

I livsvärlden uttrycker vi oss på olika sätt och tar emot intryck från andra människor. Det mest ursprungliga sättet att kommunicera är gesten, skriver Merleau-Ponty (1962, 1999). Andra uttrycksformer, vilka är kulturellt tillgängliga för oss, är till exempel teckenspråk, bildspråk, talspråk och skriftspråk. Det talade språket, som når oss via hörseln, utgör en del av tillvaron för alla hörande människor redan från moderlivet, och är därför ett mera ursprungligt sätt att kommunicera än det skrivna språket. Barnet lär sig språket och erövrar världen samtidigt.

Språket förutsätter inte tanken utan fullbordar den. /.../ Det tänkande subjektet självt befinner sig i ett slags okunskap om sina tankar så länge det inte har formulerat dem för sig eller ens uttalat och skrivit dem. /.../ Namngivandet av föremål kommer inte efter igenkännandet, det är själva igenkännandet (Merleau-Ponty, 1999, s. 151).

När ting och förhållanden benämns, blir de synliga och gripbara för oss, men inte entydiga och definitiva. Med ordens hjälp ser vi världen, vilket ibland medför att den visar sig på ett helt nytt sätt. Genom språket kan människan överskrida sig själv till en ny förståelse.

Meningen bebor orden, skriver Merleau-Ponty (1999), men denna mening bor inte bara i orden. Orden bärs av rösten och beledsagas av kroppsliga uttryck. Därför säger mitt språk något om mig själv också. Att kommunicera innebär att inta en ståndpunkt, att synliggöra sin identitet.

## Att lära känna sig själv

I de grundläggande filosofiska texter jag refererar till i detta kapitel används inte ordet *själv* som uttryck för den egna medvetna och handlande personen. Heidegger<sup>49</sup> talar om människans existens och människan som subjekt, Merleau-Ponty talar om den levda kroppen, kroppssubjektet osv. Uttrycket *själv* tycks främmande för en livsvärldsansats och hör snarast hemma inom psykologisk teoribildning. Gunnar Stangvik (1979) hänvisar emellertid till ”den fenomenologiska självuppfattningen”, vilken han menar bör förstås som en produkt av yttre och inre förhållanden, och samtidigt som en förmedlare mellan dessa förhållanden. Utgångspunkten tar han i det medvetande som personen *själv* hänvisar till som *självet*, identiteten. Ur ett livsvärldsperspektiv förefaller mig emellertid denna definition bristfällig, eftersom *självet* förläggs till ett medvetande utan kropp. Min uppfattning är att identiteten omspannar alla aspekter av vårt liv, kropp och själ, tanke och känsla, erfarenheter, vilja, språk, subjektets levda värld med dess horisonter (jfr. Torstenson-Ed, 2003). Detta är kongenialt med Merleau-Pontys uttryck *den levda kroppen*. När jag i den fortsatta texten beskriver, med hjälp av filosoferna, hur vi lär känna oss själva, använder jag de ord och begrepp som hör hemma i deras framställningar.

Heidegger skriver att det mest grundläggande villkoret för vårt vara-i-världen är att vi existerar. ”Tillvarons väsen ligger i dess existens” skriver han (1993, s. 66). Denna existens är min existens, och därför angår den mig, påpekar Bengtsson (1999). Men vem är jag i min existens? Heideggers svar är följande:

---

<sup>49</sup> Heidegger (1993) framhåller skillnaden mellan det *ontiska* och det *ontologiska*. Med det *ontiska* menar han det som är, varandet, d.v.s. världen sådan den visar sig för oss liksom människorna i deras existens. Det *ontologiska* däremot avser varats grundstruktur, varats grundläggande villkor. *Själv*et, eller existensen, befinner sig alltså på ontisk nivå. Heideggers projekt var att tränga bakom det ontiska och skriva en fundamentalontologi. Därför får det ontiska träda tillbaka i *Sein und Zeit*. Därmed inte sagt att Heidegger uppfattade det ontiska mindre betydelsefullt. Mitt projekt är att med utgångspunkt i livsvärldsentologin bedriva empiriska studier eller, med Heideggers sätt att uttrycka det, studier på ontisk nivå.

Frågan efter 'Vem?', besvaras med utgångspunkt från jaget själv, "subjektet", "självet". Detta 'vem?' är det som vidmakthåller sig såsom identiskt allt medan förhållningssätt och upplevelser växlar, och som därvid förhåller sig till denna mångfald (Heidegger, 1993, s. 152).

Jag förstår detta som att jaget, subjektet, har en kärna, en grund att stå på, när hon ställs inför nya situationer, nya krav och nya möjligheter, en personlig ståndpunkt i världen. Heidegger påpekar emellertid också att vår existens är öppen och oavslutad. Vi kan alltid bli något mer än det vi just nu är. Subjektet är alltså tvetydigt och kan ses ur olika perspektiv. Det är mitt eget, och samtidigt delaktigt av en gemensam och föränderlig värld. Det är personligt, och samtidigt intersubjektivt. Det är fast och samtidigt föränderligt. Vi visar aldrig fram hela oss själva, utan i olika situationer, och tillsammans med olika människor, framträder olika aspekter av den helhet som utgörs av mig som subjekt (Öhlén, 1999).

Vi lär känna oss själva i mötet med världen, säger Merleau-Ponty (1999), och ibland avslöjar världen våra brister. Upplevelser, både positiva och negativa, som vi har haft tidigare i livet bär vi med oss som en bild av oss själva, och den påverkar hur vi möter nya erfarenheter. Bilden av oss själva påverkar också vilka erfarenheter vi vågar utsätta oss för. Att skriva brev till en myndighet eller bara lämna en skriven lapp med anteckningar till arbetskamraterna kan upplevas som omöjliga företag för den som inte tror sig själv om att kunna formulera sig i skrift eller stava rätt.

Vi lär också känna oss själva i mötet med andra människor. I det äkta samtalet, skriver Martin Buber (2001), kommer jag till kunskap om det samtalet berör, men framför allt lär jag känna den andre som jag möter i samtalet, och genom den andre lär jag känna mig själv. Här stämmer det Johan Asplund (1987) skriver in i ett livsvärldssammanhang: "I genuin kommunikation råder alltid en genuin osäkerhet. Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat mig. Du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat dig. Du visar mig vad jag har sagt och jag visar dig vad du har sagt" (s. 45).

Också Sartre menar att vi får kännedom om oss själva genom den andre. Han skriver att det händer att *den andres blick* avslöjar mig,

och när jag ser mig själv med den andres ögon skäms jag. Den andres blick får mig att se mig själv som ett objekt och den skam jag känner är min egen (Henriksson, 2004a,b).<sup>50</sup> Merleau-Ponty uppfattar den andres blick på ett helt annat sätt. Han menar att vi ser varandra som subjekt, vi känner igen oss i varandra och genom den levda kroppen har vi direkt tillgång till varandras sätt att uppleva världen, andra människor och oss själva. Den andres levda kropp är en öppen fortsättning på min existens (Merleau-Ponty, 1962; Duesund, 1996).

Schütz (2002) skriver, att endast i en *ansikte-mot-ansikterrelation* kan vi se varandra som unika personer. När vi delar tid och rum, och öppnar oss för varandra, kan vi ömsesidigt få och ge full uppmärksamhet. Claesson (1999b) påpekar att en sådan relation kan existera i samtal likaväl som i gemensam tystnad, så länge vår uppmärksamhet är hos varandra. I en sådan situation delar vi varandras pågående liv, planer, förhoppningar och oro, vi åldras tillsammans, vi lär tillsammans och kanske blir vi också gemensamt visare. I alla andra relationer finns ett avstånd mellan mig och den andre, ett avstånd som gör oss till främlingar för varandra; vi ser varandra som idealtyper,<sup>51</sup> inte som hela människor – som något snarare än någon.

Sartres, Merleau-Pontys och Schütz olika sätt att uppfatta och beskriva hur vi ser varandra kan synas motstridiga. Jag vill emellertid hellre se det som ett uttryck för att livsvärlden är tvetydig och ambivalent, och våra möten gestaltar sig på skilda sätt. De bilder av oss själva som kastas tillbaka till oss ser därför olika ut. Bengt Börjesson (2000)<sup>52</sup> påpekar att vi ofta i skolsammanhang talar om att det är viktigt för en människa att bli sedd. Men, skriver han, ”man måste öka precisionen hos detta resonemang. Det viktiga är inte att man blir sedd – det blir

---

<sup>50</sup> Henriksson hänvisar till J. P. Sartre (1969). *Being and nothingness*. London: Taylor & Francis.

<sup>51</sup> När Schütz skriver om typer/idealtyper bygger han vidare på tankar från Weber, men även Bergson och Husserl uttrycker idéer om typifiering (Bengtsson, 2002, s. 13, not 2).

<sup>52</sup> Börjessons artikel Om lusten och viljan att lära – några reflektioner är en av de inledande texterna i *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. SOU 2000:19. Citatet ger uttryck för ambivalensen i våra möten i livsvärlden.

man alltid som klient, patient eller elev – det avgörande är hur man bli sedd” (s.36).

I denna studie uppfattas subjektet som unikt i sin existens. Hon skapas inte i mötet med världen eller andra människor, i sin existens är hon redan ett subjekt i världen, och i interaktion med världen och andra människor upptäcker hon vem hon kan vara. Hon kommer till varje möte utifrån sig själv, och i mötet lär hon sig om världen och sig själv, hennes existens utvidgas, hon överskrider det hon nyss var. Emellertid, med den ambivalens som livsvärlden utgör, kan ett möte också leda till att hennes värld krymper, därför att hon upplever att hon inte räcker till, Jag kan inte.

### **Fakticitet och projekt**

I vardagligt tal menar vi med projekt oftast planerade, målinriktade aktiviteter, begränsade i tid och oftast utsatta för utvärdering. I denna avhandling har projekt en annorlunda betydelse. Projekt ses som att åter och åter igen gå utöver sin givna existens, att överskrida och förändra, transcendera, den egna tillvaron och sålunda inte förbli i immanens. Projekt är att ständigt leva denna möjlighet att förverkliga sig själv, utifrån den fakticitet som råder.

Heidegger (1993) skriver att vi är inkastade i världen. Detta inkast utgör vår fakticitet. Att vara-i-världen innebär att leva sitt liv inom vissa historiska och kulturella förhållanden, att vara inställd i en tradition och därmed hänvisad till redan föreliggande existensmöjligheter, skriver Benkt-Erik Benktson (1976). Deltagarna i denna studie är inkastade i en värld där bland annat det skrivna språket intar en framträdande plats, i ett samhälle där möjligheter att tillägna sig skriftspråket tillhandahålls på många sätt men där också krav ställs på den enskilde att lära sig. De är inställda i en tradition där barn förväntas lära sig läsa och skriva i skolan och där god läs- och skrivförmåga ses som en oproblematisk förutsättning för framgång i studierna och för tillgång till högre utbildning, vilket i sin tur ses som en förutsättning för ett välavlönat arbete, eller kanske ett arbete över huvud taget. De är inkastade i sammanhang där dålig läsning och

skrivning utgör hinder i en mängd situationer, till exempel vid körkortsstudier, val av utbildning eller kontakt med myndigheter.

Vi kan inte undslippa fakticiteten. Genom att vara medveten om den och förhålla sig till den kan emellertid människan bli sig själv. Fakticiteten kan mötas på två sätt, skriver Heidegger (1993). Man kan leva sitt liv inom den givna traditionen utan att reflektera över den. Det innebär att man lever ett alldagligt liv, som folk gör mest.<sup>53</sup> Men människan kan också sträva mot att vara sig själv och handla ansvarigt, vilket bara är möjligt om hon illusionslöst ser att hon inte kan skapa sina förutsättningar.

Denna fakticitet, i vilken såväl deltagarna i denna studie som forskaren är inkastad är ofta förgivettagen och osynlig, levd men inte reflekterad. Ibland kanske den visar sig som krav av olika slag, till exempel krav att gå i skolan, att lära sig läsa och skriva, att göra läxor, att få bra betyg, att vara duglig och kompetent i sin yrkesutövning, att hjälpa sina barn med läxorna. Kanske framträder fakticiteten ibland som mer eller mindre tydliga spelregler, regler som vägleder i utbildning, yrkesliv och vardagsliv. Skriften och skriftspråket följer regler, alltifrån avkodning och läsriktning till syntax, och olika regler gäller för till exempel olika textanvändning och olika genrer.

Först när människan är medveten om denna sin fakticitet har hon möjlighet att välja hur hon vill hantera sitt liv. Heidegger (1993) kallar detta att leva i beslutsamhet, att förverkliga sin möjlighet, att leva sitt projekt. Men beslut fattas inte en gång för alla, de måste ständigt upprepas eller tas tillbaka. Inget beslut kan gälla för mer än den situation där det fattas. Inkastade i världen som vi är, gör vi *utkast* mot framtiden, och trots att vi inte med säkerhet kan ange målet för våra utkast, innebär de en möjlighet att förverkliga oss själva (Benktson, 1976).

För den tidige Sartre är, som redan nämnts, människan fullständigt fri att välja sitt liv. Fakticiteten är den tillfälliga uppsättning

---

<sup>53</sup> Heidegger formulerar detta alldagliga liv som "Mannet", som lever i "oegentlig existens". Han menar att detta är en existentiell möjlighet likaväl som att leva i "egentlig existens". Benktson (1976) beskriver Mannet som "denna den 'alldagliga' existensens anonyma huvudaktör" (s.51).

omständigheter som med nödvändighet tycks tvinga oss att handla på ena eller andra sättet. Fakticiteten är den grund på vilken vi bygger våra fria val. Trots att fakticiteten kan begränsa oss kan vi fritt avgöra hur vi vill leva med dessa begränsningar. Människan är, enligt Sartre, i ontologisk bemärkelse fullständigt fri; människan skapar sig själv<sup>54</sup> (Warnock, 1966).

I motsats till Sartre påpekar Beauvoir (1992) skillnaden mellan ontologisk frihet och konkret frihet. Den förra är gemensam för alla människor, ett universellt etiskt värde, vilket gör att vi måste respektera andras frihet lika mycket som vår egen. ”Jag angår de andra och de angår mig: relationen mig-andra är lika oupplöslig som relationen subjekt-objekt. ... Att vilja sig fri är också att vilja de andra fria” (s. 67-68). Konkret frihet, däremot, är bunden till situation och avhängig hur privilegierad eller förtryckande denna är. Men, säger Beauvoir, det som uppfattas som naturgivet kan förstås på nya sätt och en förtryckande situation kan utmanas och förändras (jfr Søndena, 2002).

Merleau-Ponty (1999) skriver att vår existens är ”den permanenta rörelse varigenom människan tar på sig ansvar för en faktisk situation” (not 170, s. 144). Existensen är villkorad av den faktiska situationen. Detta medför att vår frihet också är villkorad. Men i vår frihet ligger att vi kan välja att förstå och tolka den faktiska situationen på olika sätt. Människan har emellertid en tendens att undfly valet, påpekar Merleau-Ponty. Ett väl omhuldat mindervärdeskomplex kan få oss att inte välja den utmaning en svår uppgift innebär. Men, säger han också, en kroppslig brist kan omöjliggöra det (1992). Han kritiserar Sartres extrema frihetsbegrepp, och säger att, oavsett hur vi väljer att tolka dem, är berg höga för oss, och var vi kan passera dem och inte är inte bara beroende av vad vi (fritt) väljer att göra, utan också av vår förmåga att klättra. Mötet mellan världen och den levda kroppen medför både möjligheter och begränsningar och ger ett kraftfullt

<sup>54</sup> Den senare Sartre intog, som redan påpekats, en hållning som i högre grad betonade människans grundläggande förhållande till världen. Min avsikt med detta avsnitt är emellertid inte att visa på Sartres filosofiska utveckling, utan att lyfta fram de olika uppfattningar om fakticitet och projekt som finns inom den fenomenologiska existensfilosofin och som är relevanta för denna studie. Med hjälp av Beauvoir och Merleau-Ponty kan dialektiken inom detta område synliggöras. Därför utesluts Sartres vidare utveckling ur denna framställning.



argument mot Sartres obegränsade frihet (jfr Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Vår fakticitet, som den förstås i denna studie, utgörs av den värld vi är inkastade i med dess traditioner, och den utgörs samtidigt också av den situation vi själva befinner oss i, fattig eller rik, kvinna eller man, ung eller gammal. Slutligen bär vi vår fakticitet också i våra kroppar. Ett barns kropp utgår från en annan fakticitet än en vuxens, bland annat på grund av sin litenhet och relativa svaghet. Den som är rullstolbunden har inte samma val som den som går på lätta fötter. Projekt, som ordet används i denna avhandling, är den ständigt framåtriktade rörelse som leder till att vi utvecklar oss och överskrider det vi nyss var. Projekt utgörs av de beslut vi fattar i enskilda situationer, beslut som inte nödvändigtvis är formulerade i ord eller tankar, utan företrädesvis uttrycks av den levda kroppens *jag kan*. Med våra projekt strävar vi att förverkliga oss själva. I en intersubjektiv värld kan detta aldrig beröra uteslutande oss själva. Den enskildes projekt är alltid sammanflätade med de andras.

Om vi för ett ögonblick återvänder till Kristina, som fick inleda denna avhandling, kan hennes fakticitet beskrivas i termer av tradition. Hon var elev i grundskolan i Sverige under 1970- och 80-talet. Hon gick i en klass tillsammans med de jämnåriga från skolans upptagningsområde. Klassen hölls samman genom alla nio grundskoleåren, eleverna kom att lära känna varandra väl i många avseenden. I början av hennes skoltid definierades svenska som ett färdighetsämne, men perspektivet försköts mot att uppfatta det som kommunikation och kulturöverföring. Det svenska samhälle hon lärde känna under sin uppväxt hade ännu inte datoriserats. Skriv- och läsförmåga var självklart viktig, framför allt i skolan, men det fanns fortfarande vägar genom yrkesutbildning och i yrkesliv där andra möjligheter stod till buds. Kristina växte upp i ett litet brukssamhälle, alla kände alla, barn och föräldrar rörde sig i en väl bekant social värld, där alla visste sin plats. Den framtid hon kunde förvänta sig innehöll arbete på fabriksgolvet eller i vården, samt familj och egna barn.

Kristinas fakticitet kan också förstås som de möjligheter och begränsningar hennes levda kropp erfor i mötet med världen. För hennes del blev mötet med det skrivna språket komplicerat och

mödosamt och lärandet tog lång tid. Trots det levde hon dag efter dag i ett lärandeprojekt, i en strävan att inte nöja sig med att läsning och skrivning är svårt, i ett ständigt pågående arbete att förkovra sig. Till hjälp och stöd fanns hennes föräldrar, framför allt hennes mamma, en grupp av kamrater som med tiden blev nära vänner, och några av hennes lärare. En av dessa har alltså låtit sin förundran över fakticiteten och hennes projekt mynna ut i denna vetenskapliga studie.

## **Sammanfattning**

I detta kapitel har jag lyft fram de grundantaganden om varat och verkligheten som min studie bygger på. Avhandlingens ontologiska grund utgörs av livsvärlden och den kontextualiserade ontologin har fokuserat avhandlingens tema och problemområde: Mellan fakticitet och projekt. Vilka är då de grundläggande villkoren för den mänskliga existensen mellan fakticitet och projekt?

Människan är inkastad i en redan meningsfull värld och i ett redan utmejslat kulturellt och socialt sammanhang. Människan bebor denna värld som kroppslig existens. Världen möter henne både som en naturlig och en kulturell värld. Människans tillvaro är, genom den levda kroppen, också rumslig. Det levda rummet skapas av mänskliga relationer och fysiska föremål. I det levda rummet är subjektet centrum.

Den levda tiden utgör möjlighet för lärande och förändring. Människan bär den redan förgångna tiden med sig i sin förförståelse inför erfarenheter i nuet, och hon lever sitt liv riktad mot framtiden. Hon kan härvid leva beslutsamt och i ständigt förnyade projekt sträva mot att förverkliga sig själv. Hon kan också leva, med Heideggers uttryck, i oegentlig existens, utan att försöka överskrida sin fakticitet.

Människans tillvaro är ett vara tillsammans med andra, med varandra. Denna intersubjektivitet medför att vi lär känna oss själva i mötet med andra och med världen, vår förståelse är alltid sammanvävd med andras förståelse och våra projekt är sammanflätade med andras projekt.

## Kapitel 3

### Skriftspråket i människans levda värld.

#### **Inledning**

I detta kapitel gör jag en tillbakablick på skriftspråklighetens utveckling i mänsklighetens historia. Människan är, som tidigare angetts, inkastad i världen (Heidegger, 1993) och denna fakticitet har en historisk dimension. Därför vill jag här låta tillvarons historicitet bli synlig med hjälp av några nedslag i historien som visar förändringar med avseende på skriftspråkets tillgänglighet, med avseende på tekniska frågor såsom den skriftspråkliga koden och de verktyg som stått till buds för skrivaren och läsaren, och slutligen med avseende på samhällets och skolans roll i den enskildes läs- och skrivlärande.

Skriftspråkets historia sträcker sig nästan 6000 år tillbaka i tiden, från de första, nu kända, sammanhängande systemen för att nedteckna och avkoda budskap som utvecklades i Tvåflodslandet, fram till dagens mångskiftande teckensystem med spridning till jordens alla hörn. (Ong, 1999; Robinson, 1998; Säljö, 2000; Saugstad, 2001). Skriftspråkligheten, alltså människors bemästrande och användning av nedtecknat språk, har utvecklats från att vara en kunskap i läsning och skrivning för de få, i speciella, begränsade sammanhang, till att bli en kunskap för de många, i ständigt nya kontexter, där begreppet läsning och skrivning är alltför begränsat. Roger Säljö (1997) skriver:

Det är därför mer rimligt att uppfatta textanvändning som ett mångfacetterat och föga enhetligt system för kommunikation inom ramen för vilket människor utvecklar sig själva och sina förmågor. Skriften har karaktär av ett mångsidigt redskap som ständigt kan användas för nya uppgifter, och där man genom att pröva det i olika situationer och för olika syften utvecklar sin förtrogenhet med mediet. Och att skriften har blivit så central för vårt samhälle har att göra med att den har blivit kunskapsproduktionens, maktens och rättsstatens främsta medium för kommunikation (s. 351).

Tillgänglighet, tekniska landvinningar, samhällsmakt och utbildning är alla tätt sammanvävda med varandra och med den enskilda människans erövrande av skriftspråket. Utvecklingen av olika tekniker sker i samspel mellan individerna i ett samhälle i ett ständigt växelspel mellan naturgivna möjligheter och kulturella utmaningar. Nya teknologier leder till förändrade förutsättningar för de sociala praktiker, till exempel i skola och utbildning, som utvecklas i samhället. "Skriften, boktryckarkonsten och datorerna teknologiserar ordet, var och en på sitt sätt" påpekar Walter J. Ong (1999, s.96). Att skriva i ett samhälle där skrift ristas i sten är en annorlunda praktik än i ett samhälle där allt fler har tillgång till datorer. Rådande normer och värderingar, liksom samhällets maktstrukturer, ger också skiftande förutsättningar för skriftspråkligheten och skriftspråkslärandet. Medeltidens präntande munkar hade andra krav att förhålla sig till än dagens avhandlingsskrivande doktorander. Att bli skriftspråklig är inte enbart en privat angelägenhet, utan beror i hög grad av det samhälle den enskilde tillhör och de praktiker hon deltar i och av de erbjudanden, de resurser och de krav som möter henne (Barton, 1994; Baynham, 1995; Säljö, 2000).

### **Varför en historisk tillbakablick?**

Avsikten med den historiska exposén är alltså hermeneutisk: att förankra förståelsen av dagens skriftspråklighet i dess historia och sålunda göra det förgivettagna i vår egen vardag synligt, genom att kontrastera det mot det annorlunda, det fordomtima, men också att se likheter. En historisk översikt kan få oss att se vår samtid tydligare och hjälper oss sålunda att överskrida den naturliga inställningen.

Den historiska forskning jag hänvisar till i detta avsnitt är inte bedriven ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Enligt Bengtsson (2004) skulle en sådan forskning ha strävat efter att förstå enskilda människors erfarande och användande av skrift med hjälp av lämningar av olika slag, till exempel skrivverktyg, utkast till texter och färdiga texter, dagboksanteckningar, lästa böcker med mera. Jag tecknar i stället en översiktlig bild av de skiftande villkor, tekniska såväl som samhälleliga, vilka individuella skriftspråksbrukare ställts inför genom historien. Tekniska och praktiska förhållanden utgör aspekter av livsvärlden, liksom maktförhållanden i samhället. De kan hjälpa oss att förstå förutsättningar och begränsningar för den enskilda människa som utvecklar, eller inte utvecklar, sin skriftspråkighet.

## **Skriften**

Skrift i betydelsen ”ett kodat system med synliga tecken /.../ varvid en skrivare kunde bestämma exakt vilka ord läsaren skulle frambringa ur texten” (Ong, 1999, s.101) har funnits sedan senare delen av 3000-talet f. Kr. Den tidigaste skriften utvecklades av sumererna i Mesopotamien. De egyptiska hieroglyferna dateras till ungefär samma tid, liksom kinesisk skrift (Nationalencyklopedin, NE, band 16, 1995).

Utvecklingen av skriftspråkliga tekniker har genom historien gått parallellt med utvecklingen i det samhälle där skriften varit i bruk. Skrift har alltså använts på olika sätt och för olika ändamål, och den har utnyttjats för olika maktintressen, de må vara enskilda, kollektiva eller samhälleliga (jfr till exempel Baynham, 1995). Säljö (2000) påpekar att när skriften först utvecklades, på 3300-talet f. Kr. i Mesopotamien, var det som ett sätt att utöva kontroll i ett samhälle som blivit alltmer komplext. Genom nedtecknade överenskommelser, regler och kontrakt kunde produktion och handel kontrolleras. Det skrivna ordet användes alltså från begynnelsen för kontroll och makt, men också för att skapa kontakt med det gudomliga och eviga. Hieroglyferna i gravkamrarna i Egyptens pyramider kan uppfattas som ett sätt att åkalla gudarna, men också som ett sätt att överskrida den mänskliga, levda tiden, att genom de skrivna tecknen bli odödlig (Robinson, 1998). I judisk mytologisk historia i Gamla testamentet berättas, daterat till 1200-talet f. Kr., att när Moses på berget Sinai får

lagen, tio Guds bud, får han den inte bara muntligen utan också inristad av Herren själv i två stentavlor (5 Mos 5:22). Ordet blev synligt och beständigt i skrift, så påtagligt konkret att det inte kunde avfärdas.

Under skriftens första årtusenden förändrades sättet att koda talat språk till skrift radikalt. Därmed kom nya, förändrade krav att ställas på skrivarna och läsarna. När skriften successivt övergick från ikonografisk skrift,<sup>55</sup> där varje bild betecknade ett ord, till fonologisk, där de skrivna tecknen motsvarar stavelser eller ljud, krävdes samtidigt en förändrad förståelse hos den som skrev eller läste, samma förändrade förståelse som krävs av våra barn idag, när de upptäcker den alfabetiska koden.<sup>56</sup> Logogrammen<sup>57</sup> talar i första hand till ögat medan de fonetiska tecknen blir förstådda via omvägen över örat. En sådan utveckling ägde rum i Medelhavsområdet under årtusendena före vår tideräknings början, där omfattande samfärdsel mellan högt utvecklade kulturer skapade möjligheter för ett utbyte av idéer och utveckling av nya tekniker såsom rebusläsning,<sup>58</sup> stavelseläsning och alfabetisk läsning. Man anser att grekerna på 900-talet f. Kr. vidareutvecklade det tidigare feniciska alfabetet till att omfatta både konsonanter och vokaler. Detta grekiska alfabet ligger till grund för det vi själva idag använder (NE, band 1, 1989; Säljö, 2000) .

Skrift, till skillnad från tal, har också en rumslig utbredning. Det skrivna blir synligt, det breder ut sig över en yta, det präntas av handen med hjälp av något verktyg på ett underlag. Dessa förhållanden påverkar hur tillgänglig och lättanvänd skriften är för den enskilde läsaren och skrivaren. De tidigaste texterna formades i lera eller högs in i sten och fordrade en annan hantverksskicklighet än dagens skrivverktyg kräver. Det skrivna blev ofta stationärt eller svårt att förflytta och var därmed tillgängligt endast för ett fåtal.

---

<sup>55</sup> Ikonografisk skrift, bildskrift, utgörs av tecken som avbildar de ord som avses, ofta i mycket stiliserad form

<sup>56</sup> Se även Kap 4, Att bli en läsande och skrivande människa; Talat och skrivet språk skiljer sig åt.

<sup>57</sup> Logogram – tecken som motsvarar hela ord.

<sup>58</sup> Med rebusläsning avses att tecknet för ett ord övergick till att användas som tecken för det första ljudet i ordet. Feniciernas tecken för en oxe, ”alef”, kom till exempel att användas som tecken för ljudet ”a”.

Under medeltiden var böcker sällsynta och dyrbara, eftersom varje nytt exemplar måste skrivas av för hand. Säljö (2000) påpekar att de stora klosterbiblioteken och universitetsbiblioteken i Europa, dit människor vallfärdade under medeltiden för att få ta del av bokskatten, inte omfattade mer än några hundra volymer. Skrivande var ett hantverk, och ett mödosamt och tidskrävande sådant. Ronny Ambjörnsson (2001) citerar en skrivare från tidig medeltid: "Tre fingrar skriver; två ögon ser; en tunga talar; hela kroppen arbetar." Att "en tunga talar" stod inte bara för skrivarens räkning utan i lika hög grad för läsarens. Under medeltiden lästes texter högt, antingen man läste för andra eller för sig själv, eftersom de handskrivna texterna skrevs utan mellanrum mellan orden. Det var alltså omöjligt att direkt avläsa och förstå en text genom ögats igenkännande av orden, det som idag benämns ortografisk avkodning<sup>59</sup> (Høien & Lundberg, 1999). I stället måste man läsa högt för att höra vad det stod och på så vis, via örat, upptäcka ett meningsfullt sammanhang i texten. Inte förrän under 1200-talet blev det vanligt att skriva texter där orden separerades (Saenger, 1991).

Skrivkonsten förvaltades i medeltidens Europa av de frälse stånden, adeln och prästerskapet, samt av borgarna, men det tillkom enbart pojkar och män att lära sig läsa och skriva. För borgerskapets söner gällde kraven framför allt att lära sig bokföring och administration, samt att upprätta och läsa legala handlingar. Inom de högre stånden lärde man sig också läsa och skriva på latin.

## **Boktryckarkonsten**

Boktryckarkonsten var känd i Östasien förmodligen redan innan vår tideräknings början. I Europa utvecklades den under 1400-talet, då viktiga förutsättningar för denna utveckling förelåg. Konsten att tillverka papper hade nått Europa från Kina redan på 1100-talet, och därmed hade man tillgång till ett billigare och mer ändamålsenligt material för tryckning än det tidigare använda pergamentet.

---

<sup>59</sup> Ortografisk avkodning innebär att man omedelbart känner igen ord och uttryck i skift, man ser dem som helheter men är samtidigt medveten om de ingående delarna. Man ser till exempel direkt om ett ord är flestavat. Läs vidare om avkodning i Kap 4, Att bli en läsande och skrivande människa.

Gutenbergs uppfinning, att gjuta bokstavstyper av metall, tillsammans med hans vidareutveckling av de träpressar man redan kände till, möjliggjorde framställning av böcker i stora upplagor. I renässansens öppna, kunskapande samhälle fanns dessutom en efterfrågan på massproducerade skrifter, vilket i sin tur medförde att boktryckarverksamheten kom att växa och utvidgas på ett lavinartat sätt, men först på 1700-talet, med den industriella revolutionen, kom tryckt text att göras allmänt tillgänglig (Saugstad, 2001; NE, band 3, 1990).

Möjligheten att få fram många exemplar av samma bok på kort tid och till låg kostnad jämfört med handskrifterna, innebar en revolution i läsandets historia (Ong, 1999). Som redan nämnts möjliggjorde detta en spridning av vetenskapliga, litterära och religiösa verk i renässansens Europa, men till en början bara inom de bildade klasserna. Folkflertalet hade fortfarande inte tillgång till vare sig böcker eller läs- och skrivkonsten. I större delen av Europa nådde inte läs- och skrivkunnigheten samhällets lägsta stånd förrän långt in på Nya tiden.<sup>60</sup> I vissa delar av Europa, i traditionella samhällen med låg teknisk och kulturell utvecklingsnivå, var delar av befolkningen analfabeter fortfarande under tidigare delen av 1900-talet. Emellertid kom Sverige och Finland, som vid denna tid var en del av det svenska riket, tillsammans med ytterligare några protestantiska länder, att utgöra ett undantag. Om än långsamt i starten, kom en läsundervisning i kyrkans regi, understödd av staten, att byggas ut, en undervisning som riktade sig till den övriga delen av folket, alltså kvinnorna och människorna inom bondeståndet (Johansson, 1977, 1981, 1988).

### **Sverige under Nya tiden – hemundervisning**

Egil Johansson (1977, 1981, 1988) beskriver hur den allmänna läskunnigheten i Sverige växte fram i kyrkans hägn och under statens beskydd. Med reformationen och den första bibelöversättningen till svenska 1541 öppnades möjligheten för var och en att med egna ögon

---

<sup>60</sup> ”Nya tiden” är en vanlig beteckning på tiden efter c:a år 1500. Att tidsperiodens början sätts där är ett resultat av att se världen från Europas horisont. De stora geografiska upptäckterna, reformationen och framväxten av nationalstater i Europa är konkreta företeelser som markerar övergången från medeltiden till nya tiden (NE, band 14, 1994).



läsa Guds ord på modersmålet och själv se vad där stod skrivet. Konfirmationsundervisningen ändrades från utantilläsning av trosbekännelsen och Fader Vår till innantilläsning, och till detta fogades Luthers lilla katekes med tio Guds bud, nu tryckta på papper, inte ristade i sten. Men då läskunnigheten ökade alltför långsamt uppstod en situation, där det som nyss beskrevs som möjlighet också kan beskrivas som krav, nämligen krav på envar att lära sig läsa. Under 1600- och 1700-talet samverkade staten och kyrkan om lagstiftning<sup>61</sup> för att påskynda alfabetiseringen<sup>62</sup> av folket.<sup>63</sup>

Att läsa hade inte samma innebörd som idag. Det var visserligen frågan om kunskaper i innanläsning, men antalet texter som var tillgängliga för gemene man var ytterst begränsat. Det var kyrkliga texter: Luthers katekes med utläggningar och förklaringar, några böner och psalmer ur psalmboken och de bibeltexter som fanns i psalmbokens evangeliebok. Det yttersta målet för läsinläringen var att var och en skulle kunna läsa psalmbokens psalmer och texter och följa med vid gudstjänsten. När läsförmågan prövades vid husförhören var det enbart på kända texter (Johansson, 1983, 1989).

För att i viss mån kunna förstå den värld som bondeståndets människor på 1600- och 1700-talet levde i, kan vi ta hjälp av hustavlans beskrivning av de tre samhällsständen, det världsliga, det andliga och hushållsståndet med sina respektive maktsfärer.<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> Kyrkolagen 1686 stadgade att kaplan eller klockare skulle lära barnen katekesen samt undervisa dem i läsning. I 1723 års Förordning om undervisningsplikt ålades föräldrarna ansvaret för barnens skolgång. De blev vid vite skyldiga att se till att barnen verkligen gick i skolan tills de kunde både Luthers lilla katekes och innantilläsning.

<sup>62</sup> Ordet "alfabetisering" leder tankarna till kampanjer i Sovjetunionen på 1920- och 30-talet, eller i utvecklingsländerna i Afrika och Syd- och Mellanamerika några decennier senare (se till exempel Freire, 1972, 1974). Också i 1600-talets Sverige bedrevs en folkbildningskampanj som hade till mål att göra alla svenskar läskunniga.

<sup>63</sup> Egil Johansson (1977) beskriver alfabetisering som resultat av samhällets interventioner och/eller de enskildas erfarna behov. Han påpekar att när större delen av befolkningen, d.v.s. även de lägre samhällsklasserna och kvinnorna, blir delaktiga av skriftspråkligheten har detta sin orsak i samhällets åtgärder av tvingande natur. Om endast de egna behoven får regera blir läskunnigheten ojämnt fördelad.

<sup>64</sup> Med hustavlans avses det avsnitt i Luthers Lilla Katekes som med ideologisk bakgrund i läran om de tre stånden (läro- eller andliga ståndet, politiska eller

Hustavlan visade att inom det världsliga ståndet fanns härskare och underlydande. Härskarna stiftade lagar som de underlydande hade att följa. Inom det världsliga ståndet blev man myndig först när man lärt sig läsa; då ansågs man ha förmåga att föra sin egen talan i samhället. Innan dess var man inte betrodd vid tinget, fick inte avge vittnesmål och inte själv sköta sina juridiska angelägenheter. Kyrkoståndet förvaltede makten över kunskapen, såväl kunskapens innehåll, alltså vad som skulle läras ut, som rätten att undervisa och kontrollera. Inom det andliga ståndet fanns lärare och åhörare. Det lägre prästerskapet var folkets lärare och höll regelbundet husförhör.<sup>65</sup> Den som inte var läskunnig blev inte konfirmerad och var alltså utestängd från nattvarden. Därmed räknades han eller hon inte som vuxen i kyrkans ögon heller. Detta fick konsekvenser för den enskildes ställning inom det tredje av hustavlans stånd. Inom detta, hushållsståndet, fanns husbondfolk och husfolk. Den som var utestängd från nattvarden fick inte gifta sig och själv bli husbonde eller husmor; han eller hon var ju inte kapabel att ta ansvar för barns och tjänstefolks fostran och läsinläring, utan var hänvisad till ett liv som dräng eller piga. Även inom hushållsståndet förblev den omyndig som inte kunde läsa (Johansson, 1977, 1981, 1988). Jämfört med situationen idag var kraven på läsfärdighet lågt ställda, men konsekvenserna av att inte nå de uppsatta målen var kanske mer definitiva och genomgripande för den enskildes liv då än nu.

För att ge en föreställning om hur läsning och läslärande kan ha erfarits vid denna tid tar jag hjälp av en skönlitterär skildring.<sup>66</sup> Anni

---

världsliga ståndet och hushålls- eller ekonomiska ståndet) reglerar husfolkets inbördes förpliktelser mot varandra. Husfadern bär såväl det materiella som det andliga ansvaret för sitt husfolk och kan näpsa det med husagans hjälp. (NE, band 9, 1992)

<sup>65</sup> I Sverige och Finland var det församlingsprästernas och kaplanernas uppgift att lära ut Kyrkans minimum till församlingsborna. De kallades "det lägre prästerskapet", till skillnad från stiftsstädernas teologer och biskopar, vilka utgjorde "det högre prästerskapet". Vid de årliga husförhören kontrollerades och dokumenterades vars och ens läskunnighet (Johansson, 1983).

<sup>66</sup> van Manen (1997a) påpekar att "In thoughtful phenomenological texts, the distinction between poetic and narrative is hard to draw. ... Rather, the researcher is an author who writes from the midst of life experience where meanings resonate and reverberate with reflective being" (s. 368). Henriksson (2004a) skriver att en välskriven fenomenologisk text talar till oss på samma sätt som en god roman eller en vacker dikt. Även forskare med annan inriktning än den

Blomqvist (1979) beskriver i romanen *Anna Beata* hur huvudpersonen, den unga flickan, sitter och övar på sin läsläxa i Katekesen i den gård där hon är städslad som piga. Det är söndag och hon ville hellre vara ute på sin lediga tid, men hon vet också att om hon inte kan läsa när hon går i "skriftskolan"<sup>67</sup> hos prästen blir hon inte konfirmerad och räknas då inte heller som vuxen. Hon läser med möda innantill och tränar för att lära sig texten så att hon kan rabbla den vid mamsells förhör och på sikt också vid prästens förhör i skriftskolan. Medan hon tränar och läser högt för sig själv övervakas hennes läsning av mamsell Manda, som just tillrättavisat henne för att hon läser så högt.

Anna Beata blir förskräckt över att hon kan förglömma sig på det viset, van som hon är hemifrån att läsa så högt att hon inte skulle höra andra ljud än sin egen röst när hon läste. Men nu är hon borta och inte hemma, och allt är så olika på dessa båda ställen, också när det gäller att läsa, men för Anna Beata verkar det rent omöjligt att lära en läxa genom att bara låta ögonen följa orden medan läpparna med knapp nöd får röras.

Det gäller att börja på nytt och på nytt och på nytt efter varje ögonkast genom fönstret, eller om hon har svårt att tyda orden och kommer av sig, och nästan aldrig kommer hon ett ordentligt varv genom det långa stycket. Slutligen orkar Anna Beata inte mer och lägger ihop boken. Hon sneglar över mot Mandas håll för att se om det ska komma någon invändning. En stund sitter hon avvaktande, nästan spänd och så reser hon sig med ögonen fortfarande på Manda.

- Är du säker på att klara dig inför domaren om morronbitti, frågar Manda och tittar upp från sin egen bok.

Anna Beata sätter sig ned igen. Hon känner sig helt vilsen, gråtfärdig, men innan tårarna hinner komma säger Manda med otroligt snäll röst att nu skall Anna Beata sätta igång, vända ryggen mot fönstret och läsa med riktig ordning så hon säkert kan när hon ska stå inför Klara, för att inte tala och nämna hur bra det ska kännas den dagen hon skall stå inför prästen (s. 28).

---

fenomenologiska uttrycker liknande åsikter. Så diskuterar till exempel Johan Asplund (2003) förhållandet mellan vetenskap och konst. Han menar att båda ger en upplevelse av insikt, och skriver: "Kunde inte upplevelsen av insikt i både det ena och det andra fallet snarare tas till intäkt för att vetenskap och konst är *besläktade* med varandra?" (s. 21). Jag tar mig därför friheten att utnyttja en skönlitterär text i denna vetenskapliga avhandling.

<sup>67</sup> Skriftskola är ett ålderdomligt ord för konfirmationsundervisning.

Anna Beatas läsning tycks ha varit inriktad mot avkodning och memorering, inte förståelse och läslust, och undervisningen synes snarast ha bestått av övervakning och kontroll. Kunskapssynen definierades av kyrkan och sanktionerades av staten, och för folket gällde att kyrkans lära och innanläsning var tillräckliga kunskaper. Skrivkunnighet eller räknefärdigheter krävdes däremot inte, inte heller någon form av högre bildning. Detta var förbehållet de högre stånden, medan samhällets lägsta stånd inte ansågs ha behov av att kontrollera (räkna) eller påverka (skriva). Samhället var klart och tydligt i sin skiktade struktur, var och en visste sin plats, och av det lägsta ståndet krävdes endast läskunnigheten, "lydnadens kunskap" (Johansson, 1989) och skriftspråklighet som kommunikation var enkelriktad.

Emellertid framträder här en grundläggande motsättning. I reformationen var den personliga läskunnigheten avgörande viktig; var och en skulle själv, med egna ögon, kunna läsa det som står i bibeln. I detta ligger ett krav på oberoende av yttre, världsliga maktanspråk, ett hävdande av individens rätt att själv läsa, förstå och ta ställning. Det är i ljuset av denna motsättning som "läsarrörelserna" och *Konventikelplakatet*<sup>68</sup> skall ses. För dessa "läsare" var viljan att lära sig läsa inte beroende av statliga eller kyrkliga förordningar, utan resultatet av en personlig drivkraft, hämtad i den väckelse som växte fram i Sverige under 1700- och 1800-talen. De greps av väckelsen och läste med iver Guds Ord, utan ledning av någon myndighetsperson. Många av dessa läsare var för övrigt olärda människor, långt ner på samhällsstegen, men i Ordet kunde de själva se att "de sista skola bli de första" (Johansson, 1977, 1981, 1988).

## Folkskolan

När folkskolan infördes 1842 skedde detta som ett svar på den samhällsförändring som redan länge hade pågått. Jordbruket hade under 1700-talet börjat inriktas mot varuproduktion, och under 1800-talet kom det att mekaniseras allt mer. Det senare medförde att det inte längre behövdes lika mycket arbetskraft på landet, arbetslöshet

---

<sup>68</sup> Konventikelplakatet. (1726-1858) Lag som förbjöd lekmanaledda bön- och bibelstudiesamlingar, en åtgärd för att skydda kyrkans enhetliga lära (NE, band 11, 1993).

uppstod, och de överflödiga drängarna och pigorna flyttade till städerna för att försörja sig med arbete i den framväxande industrin. Hushållet med husbondefolk, tjänstefolk och barn, vilket i bondesamhället hade varit den självklara basen för försörjning och fostran, minskade i betydelse. Det fordrades nya insatser för att bibehålla läskunnigheten i samhällets lägsta skikt. I detta läge inrättas folkskolan (Folkskolestadgan, 1842; Björneloo & Petersson, 1994).

Kristendomskunskap var folkskolans viktigaste ämne (Folkskolestadgan 1842, § 10). Dessutom skulle eleverna lära sig ren och flytande innanläsning av svenska språket, såväl latinsk som svensk stil, d.v.s. antikva respektive frakturstil.<sup>69</sup> Övriga ämnen som ingick i folkskolans lärokurs fastställdes av kyrkostämman i varje socken, och här stadgas för första gången att folkets barn skulle lära sig skriva. Det andliga ståndet behöll i viss mån makten över läs- och skrivinläringen, men inte längre oinskränkt. Läsningens innehåll omfattade inte längre enbart kyrkliga texter; världsliga läseböcker togs i bruk. När det gällde undervisningen delades makten mellan kyrkoherde och stämma, och kyrkostämman var en politiskt tillsatt nämnd som oftast var mer intresserad av att hålla kostnaderna för skolan nere än att sörja för en god undervisning.<sup>70</sup>

I praktiken *minskade* läskunnigheten i befolkningen under folkskolans första decennier. Den hemundervisning som tidigare, i bondesamhället, hade burit läsinläringen fungerade inte i ett allt rörligare samhälle och med en växande befolkning, inflyttning till städerna och allt större industriarbetarklass. Kravet på läskunnighet för inträde i folkskolan gick inte att upprätthålla. I samma klassrum undervisades ofta många barn på flera olika nivåer i läsning, skrivning och matematik, och dessutom i religionskunskap, historia, geografi, naturkunskap och geometri. Lösningen man tog till var växelundervisning.<sup>71</sup> Barnen drillades av äldre elever och undervisades

---

<sup>69</sup> Frakturstilen var kyrkans stil. Bibel och psalmbok var tryckta med frakturstil. Antikvan var samhällets och vetenskapens stil, och även den framväxande sekulariserade litteraturens (Johansson, 1981).

<sup>70</sup> Muntlig kommunikation. Mats Ekholm, föreläsning i Göteborg, Göteborgsregionen, om lokala arbetsplaner, 99-09-28.

<sup>71</sup> Kullberg (2005) påpekar att kunnighet i växelundervisning ingick i seminariernas examensprov i enlighet med Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående

sällan direkt av läraren. Situationen blev på många ställen helt ohållbar. Det var i detta läge småskolan växte fram, som en förberedelse-skola till folkskolan. Läraren, eller oftast lärarinnan, i småskolan fick en mer homogen barngrupp att undervisa i läsning och kristendoms-kunskap, hann själv undervisa eleverna och behövde inte ha monitorer som mellanhand. På detta sätt tillgodosågs kravet på läskunnighet vid inträdet i folkskolan (Johansson, 1992). I 1858 års *Kungörelse med åtgärder för folkundervisningens befrämjande* infördes småskolan som en egen skolform, avsedd för det ”första förberedande kunskapsmåttet för nybörjare” (Richardson, 1992, s. 33), och för första gången förlades läsinläringen till skolan.<sup>72</sup>

Under slutet av 1800-talet var modersmålsundervisningen i småskolan och folkskolan starkt formalistisk. Normalplanen från 1878 anger, för småskolans del, att undervisningen ska omfatta läsinläring, skrivläsning<sup>73</sup> och förberedande skrivundervisning, samt välskrivning och rättskrivning, alltså en undervisning med tyngdpunkten på skriftspråkets form. I folkskolan undervisades i välläsning, läsförståelse och skrivning. Det senare innebar rättskrivning, väl-skrivning och skriftligt återberättande av kortare eller längre stycken, även här en betoning på skriftspråkets form. En undervisning som i så hög grad tar fasta på formella färdigheter kan lätt kopplas samman med en starkt kontrollerande funktion. Den kontroll som tidigare utövades genom de årliga husförhören kom i folkskolan att ersättas av examensförhören; anteckningarna i kyrkboken ersattes av betygen.

---

Folkundervisning, 1842. Emellertid riktades mycken kritik mot växelundervisningen och 1864 avskaffades den formellt, om än inte i praktiken.

<sup>72</sup> Småskolans ställning inom skolväsendet var emellertid länge oklar. Var den endast en till omfånget mindre skolenhet eller var den en del av folkskolan, avsedd för de mindre barnen? Först i 1882 års folkskolestadga kom småskolan att uppfattas som en del av den 6-åriga folkskolan (Richardson, 1992; Kullberg, 2005).

<sup>73</sup> Med skrivläsning avsågs ”inlärandet af ljudens beteckning i skrift och tryck samt läsning och skrifning i den mån ljudtecknen hinna inläras, jemte öfningar att redogöra för de i orden förekommande ljud, ljudtecken och stavelser.” (Normalplan, 1878)

## Utbildning i demokratins tjänst

Omkring sekelskiftet 1900 hade nya idéströmningar vunnit insteg i den svenska skoldebatten med influenser från bland annat USA.<sup>74</sup> Man uppmärksammade barns utveckling, inte minst språkutvecklingen, och lade större vikt vid barnets självständighet och individualitet. Barnet uppfattades som en social varelse som lär i aktivt samspel med andra. Den pedagogiska utvecklingen gick hand i hand med demokratiutvecklingen (Dewey, 1999; Johansson, 1999). Samtidigt med dessa fanns också de nationalromantiska strömningar, vilka förstärktes inte minst av unionsupplösningen med Norge, 1905.

Den undervisningsplan som antogs 1919 omfattar de nya sätten att se på barns utveckling och lärande. Barnet står i centrum, undervisningen skall utgå från barnets kunskaper och erfarenheter, och åskådningsexempel skall tas från barnets kända miljö. Skolans undervisning skall ge kunskaper som låter barnet växa till medborgare i ett demokratiskt samhälle, bland annat läsa med god förståelse och en värderande inställning till texten och tydligt kunna uttrycka sina tankar och känslor i ord, såväl muntligt som skriftligt. Inställningen till skolarbetet var att den som tränade flitigt blev duktig, "övning ger färdighet", men färdighetsträningen var aldrig fristående från ett innehåll. Den bärande tanken var att skrivning, liksom läsning, sker för innehållets skull, genom att lägga vikt vid innehållet förebygger man ensidig formell träning. När barnen läser skall de ha goda böcker att läsa. Anna Maria Roos *Sörgården* (1913), Selma Lagerlöfs *Nils Holgerssons underbara resa* (1906-07) och Verner von Heidenstams *Svenskarna och deras hövdingar* (1908-10) är alla sprungna ur samma idéströmning, liksom Barnbiblioteket Saga,<sup>75</sup> vilket hade till måtto: "Endast det bästa är gott nog åt barnen." I lagtexten (1919) formuleras detta så:

---

<sup>74</sup> Här kan nämnas Chicagoskolan med John Dewey och George Herbert Mead. Bland svenska pedagoger som utvecklade de nya idéerna fanns Ellen Key med boken *Barnets århundrade* (1900) och Fridtjuv Berg, bland annat ecklesiastikminister 1905-06 och 1911-14.

<sup>75</sup> Barnbiblioteket Saga, bokserie för barn (1899 – 1954), vilken startades av Svensk lärartidnings förlag.

De höga fordringar, som måste ställas på lästexterna, leda till, att sådana texter bör väljas, som äro författade av personer med skapande förmåga och förtrolig kännedom om barnanaturen.<sup>76</sup>

Men fortfarande var folkskolan till för de lägre klassernas barn. För medelklassens och överklassens barn fanns läroverket eller flickskolan. De olika skolformerna utbildade för helt olika liv i det svenska mellankrigssamhället, och folkskolans mål var i första hand att fostra till det praktiska yrkeslivet, det arbetsliv folkskolans barn hade att se fram emot. För medelklassen var den högre utbildningen självklar och viktig, ett medel att nå de högre tjänsterna inom samhället.

Här gör jag åter en utvikning för att försöka förstå hur läsning och skolutbildning kan ha erfarits vid denna tid. Jag tar hjälp av en historisk lämning (jfr Bengtsson, 2004), min mors läslära, Sörgården, som jag har i min ägo. Hennes namn och året 1914 är tydligt skrivet med bläck i boken med min morfars kraftiga handstil. Att det var han som skrev hennes namn antyder hur viktig han ansåg skolan och läseboken vara. Jag vet att han var noga med att ge alla sina fem barn en ordentlig utbildning, trots de stora kostnader det förde med sig. Namnet i boken visar också hur viktigt det var att boken inte kom bort. Den måste vårdas väl eftersom den inhandlats för dyra pengar och skulle kunna användas av alla syskonen. Fem användare har också satt sina spår. När jag tar i den märker jag att ryggen har lossnat och det är åtskilliga blad som inte sitter fast och många är slitna i kanten, men inget blad fattas. När jag i tankarna jämför med läroböcker som går i arv från klass till klass i skolan idag, är denna 90 år gamla bok förvånansvärt väl bibehållen. Också det talar om för mig hur barnen fick lära sig att skolan och läsningen var viktiga och att man måste hantera böckerna omsorgsfullt och försiktigt.

### **Mot en jämlik skola, en skola för alla**

Under 1940-talet arbetade de stora skolutredningarna vilka så småningom ledde fram till grundskolan. De bärande idéerna bakom

---

<sup>76</sup> 1919 års undervisningsplan. Modersmålet. Anvisningar. Läsning. Punkt 11



grundskolan var att skapa en gemensam bottenskola för alla barn och ungdomar, och därigenom överbrygga klasskillnaderna. Man ville skapa ett rättvisare samhälle, där den som var studiebegåvad inte skulle bromsas av föräldrarnas yrke eller samhällsställning, och man ville skapa samhörighet genom att ge alla en gemensam kunskapsbas.

Vad hände då med skriftspråkligheten i denna gemensamma skola? I de två första läroplanerna för grundskolan (Lgr 62 och Lgr 69) kan vi med avseende på läsning och skrivning se influenser från den positivistiska forskningen i USA. Ämnet svenska framträder i hög grad som ett färdighetsämne, med stor vikt lagd vid inövandet av olika studietekniker. I en förlängning kom dessa färdigheter att ses som ett av de verktyg som stod till buds för att individualisera undervisningen och därmed lösa en del av de problem som uppkom i de sammanhållna klasserna. Elever, som lärt sig olika tekniker att läsa sig till kunskap eller skriftligt redovisa kunskap, förväntades kunna arbeta självständigt med individuella arbetsuppgifter. På så vis skulle alla elever kunna få arbeta på sin egen nivå inom klassens ram. I praktiken blev många elever duktiga på att leta reda på svar till arbetsböckernas frågor i sina läroböcker, men däremot inte på att djupläsa en text och förhålla sig till den, inte heller att uttrycka sig tydligt och välformulerat i skrift.

I den undervisningsplan för folkskolan (1955) som föregick grundskolan skrevs för första gången barns olikheter vid läs- och skrivinläringen in i en läroplanstext, liksom specifika läs- och skrivsvårigheter.<sup>77</sup> De åtgärder som skolan vidtog för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter under 60- och 70-talen inriktades i första hand mot tekniska färdigheter. Detta ledde inte till de resultat man hade förväntat. Många elever behövde stöd under hela sin skoltid, och lämnade ändå grundskolan med dåliga kunskaper i både svenska och övriga ämnen där dålig läsförmåga hade slagit ut dem. Genom detta stöd löste skolan alltså sina undervisningsproblem men knappast elevernas inlärningsproblem.

Forskningen hade emellertid börjat intressera sig för hur barn spontant lär sig sitt modersmål och även för läs- och skrivinlärandet. Denna

---

<sup>77</sup> Se Kap 5, Svårigheter med det skrivna språket och strävan att bemästra dem.

uppfattas som en parallellprocess till barns spontana språkinlärande. Betydelsen av meningsfullhet och sammanhang vid allt lärande poängterades, och framför allt lyfte man fram att barnet inte är ett tomt kärl som läraren skall fylla med kunskap, utan är självt aktivt i sitt kunskapssökande och utgår därvid från vad det redan vet. Dessa tankar låg bakom Lgr 80 (1980). I ämnet svenska betonades att språk och värld hör ihop och att barnets erfarenheter måste vara utgångspunkt för undervisningen.<sup>78</sup> Läroplanen poängterade att de fyra språkformerna lyssna, tala, läsa och skriva alla är viktiga och beroende av varandra. Undervisningen skulle leda till att eleverna som vuxna kan förstå och hantera de många olika kommunikativa situationer de kan möta i samhället, från den privata sfären till den offentliga, från den kända miljön till de nya, ännu obekanta, sammanhangen.

Under 1980-talet genomgick den offentliga sektorn i Sverige en metamorfos. Från att ha uppfattats som samhällets myndighetsutövning och service till medborgarna övergick den till att bli en affärsrörelse med politikerna som beställare och skola och socialtjänst m.fl. som utförare. Ett nytt sätt att styra skolans verksamhet skulle implementeras i en nedåtgående ekonomi. Kommunerna fick ansvaret för att tolka och precisera läroplanen och sålunda utforma sina beställningar inom de ekonomiska ramar som gavs av kommunalskatt och statliga bidrag, vilka inte längre var öronmärkta för speciella ändamål (jfr Haug, 1998). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994, reviderad 1998 (Lpo94/98) ansluter väl till beställar-utförarideologin. Av de mål som anges i kursplanen är "Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte respektive nionde skolåret" att uppfatta som tvingande lagstiftning; kommunerna har skyldighet att se till att skolan på alla sätt hjälper eleverna att nå dessa mål. Ytterst är det de enskilda skolorna, rektor och lärare, som inom givna ramar skall verkställa beställningen, att eleverna når målen, och som redan påpekats<sup>79</sup> är det en stor andel av eleverna som idag inte når dit.

---

<sup>78</sup> Under denna period utarbetade Ulrika Leimars sin metod: Läsinläring på Talets Grund, LTG (1974).

<sup>79</sup> Se Kap 1.

## Datorsamhället

I jämförelse med skriftspråkets 6000-åriga historia har datorer funnits endast en kort tid i vårt samhälle.<sup>80</sup> Vi behöver inte vara särskilt gamla för att minnas den tid då datorer var stora, otympliga och dyrbara pjäser som stod att finna endast vid större institutioner, och vi vet hur snabbt persondatorerna blivit tillgängliga för envar, samtidigt som informationsteknologin och Internet skapat helt nya möjligheter till informationsbehandling och kommunikation världen över. Med datorerna har kraven på den enskilda människans skriftspråklighet ökat i åtminstone tre avseenden: mängden, hastigheten och korrektheten; vi möter allt mer text i allt fler sammanhang samtidigt som den skriftliga kommunikationen via elektronik går allt fortare.

Kraven på korrekt avläsning och svar ökar till exempel när vi kommunicerar med en maskin, som ju inte förstår vad vi menar, vilket en mänsklig samtalspartner skulle ha kunnat göra, utan reagerar på de tecken vi knappar in. Torbjörn Lundgren (1996) ger en skönlitterär tolkning av vart oförmågan att läsa snabbt och korrekt i nya sammanhang skulle kunna leda, när han låter huvudpersonen i *Det skrivna ordets tystnad*, Johan, befinna sig i en situation där han, via datorer är ansvarig för maskineriet i en processindustri. När Johan, som inte rätt förstår att läsa datorns varningsmeddelande, helt enkelt avstår från att vidta några åtgärder alls, leder detta till en katastrof.

Elektroniken bidrar till att fler böcker framställs eftersom tekniken är enklare och billigare än den tidigare, när man satte böcker i tryckerierna (Ong, 1999). Detsamma gäller tidningar, tidskrifter, reklambroschyrer och andra trycksaker. Vi möter alltså en större mängd text och vi möter också text på nya ställen. Där vi förr kunde ta hjälp av en banktjänsteman för våra privatekonomiska transaktioner kommunicerar vi idag med en display på en uttagsautomat eller med bankens hemsida på Internet. Hastigheten har också ökat. Där en

---

<sup>80</sup> Den första elektroniska datorn, ENIAC (Electronic numerical integrator and calculator), byggdes av den amerikanska armén och stod färdig 1946. Utvecklingen av mikroelektroniken möjliggjorde persondatorn, vilken började produceras i mitten av 1970-talet (Henriksson, 1990, NE band 4, citerad i Kullberg, 2002, s. 145). Det är först med persondatorerna som den enskilde fått tillgång till tekniken i privata sammanhang.

lagerföreståndare för en del år sedan kunde ha ordning och överblick över vad som fanns i lager genom att gå och titta efter, kan han idag, med datorns hjälp, ha omedelbar kontroll över vad som finns, vad som redan är på väg och vad som behöver beställas. Eftersom datorerna tagit över många av de okvalificerade arbetsuppgifter som tidigare fanns, krävs det allt bättre kunskaper av människorna, kunskaper tillägnade genom allt längre studier där den skriftspråkliga förmågan utvecklats, för att klara de arbetsuppgifter som finns på dagens arbetsmarknad.

Bilden av datorsamhället är tvetydig, inte minst för den som har svårt att läsa och skriva. Samtidigt som datorerna ställer speciella krav och därmed skapar hinder i vissa situationer utgör de ett mycket gott hjälpmedel i andra situationer, till exempel vid skrivning eller informationssökande. För det barn som endast med möda formar bokstäver med en penna är datorns tangentbord ett värdefullt hjälpmedel och för den som är osäker på stavning ger ett stavningsprogram gott stöd. Med e-post, chattande och sms<sup>81</sup> har vardagskommunikationen i skrift ökat, och dessa snabba, elektroniska kommunikationsformer har medfört att speciella skriftspråk med en egen grammatik utvecklats och där formella regler för skrift inte längre är så betydelsefulla, språk som består av förkortningar, förenklingar och särskilda tecken för känslouttryck o.d.

## Några dilemman

Mot bakgrund av denna historiska översikt vill jag nu visa på några dilemman med anknytning till skriftspråkligheten i dagens samhälle. Att gå från en skrift som använder bildtecken till en som bygger på språkets ljudsystem tog mänskligheten närmare ett årtusende. Idag behöver våra barn upptäcka och förstå skillnaden mellan bild och text före sjuårsåldern för att lära sig läsa och skriva i skolan. Alla klarar inte det. En utveckling för mänskligheten medför inte nödvändigtvis, vilket redan påpekats, att den enskilda människan får det lättare. Hur

---

<sup>81</sup> E-post innebär elektronisk post, förmedlad via Internet, mellan datoranvändare. Chatting skulle kunna beskrivas som ett pågående skriftligt samtal mellan personer som vid samma tillfälle kopplat upp sig mot en gemensam chattningssajt. Sms är korta textmeddelanden som skickas mellan mobiltelefoner.

skolan möter och bemöter den enskilda eleven blir därför avgörande viktigt.

Ett annat dilemma utgörs av det tvetydiga förhållandet att skriftspråklighet både är en personlig angelägenhet och ett samhällsintresse. När läsning och skrivning inte längre var ett privilegium för de få, utan en möjlighet för de många, uppstod den situation som gäller alltfört: den enskildes rättighet att bli litterat för sin egen skull, följs av en skyldighet att lära sig läsa och skriva, på grund av de krav samhället ställer. Dessa krav har emellertid förändrats med samhällets utveckling. I 1600-talets Sverige räckte det för de vuxna i samhällets lägsta stånd att läsa och förstå ett fåtal kända texter. Idag ställs krav på alla och envar att snabbt och säkert kunna läsa och förstå samt skriva i en mängd situationer och i mötet med texter av vitt skilda slag. Kraven har alltså ökat mångdubbelt och en starkt bidragande orsak till den snabba förändring som skett under de senaste decennierna är datoriseringen av samhället.

De verktyg vi använder för att skriva, liksom underlaget, har även det växlat under historiens gång. Det skifte som berör oss just nu, i denna vår egen tid, är övergången från papper och penna till datorskärm och tangentbord. Datorn har inte ersatt pennan; båda är tillgängliga för oss och utnyttjas i olika situationer, och vi behöver kunna hantera dem båda. För många i den äldre generationen har det inte varit självklart att lära sig använda datorn, och för några av dem har hindret känts oöverstigligt. Därmed har de ställts vid sidan i yrkeslivet och även försatts i en situation där de saknar ett viktigt redskap för kommunikation och information. För den generation som nu växer upp är datorn ett lika självklart skrivverktyg som pennan, och datorn underlättar ofta skrivlärandet. Dilemmat här är att samtidigt som tekniken finns har inte alla skolor, och heller inte alla familjer, tillgång till datorer i tillräcklig utsträckning. Inte heller är alla lärare så datakunniga att de utnyttjar de möjligheter som finns för undervisningen.

De krav som idag ställs på den enskildes skriftspråkliga förmåga kommer från flera olika maktsfärer. Den lagstiftande makten styr med hjälp av läroplan, kontroll och utvärdering. Kunskapens makt, idag huvudsakligen vetenskapens, inte längre kyrkans, definierar vad som

är viktig kunskap och hur undervisning bör gå till. Den ekonomiska makten styr, ofta under namn av Marknaden, möjligheten att få en god utbildning och ett arbete för att kunna försörja sig.

I denna moderna version av hustavlan befinner sig de enskilda människorna, eleverna och lärarna, var och en med sina egna resurser och svårigheter, var och en med sitt eget sätt att uppleva och svara mot samhällets och de egna kraven, var och en i sin egen existens.

### **Sammanfattning**

Jag har i detta kapitel visat på olika förhållanden som historiskt haft betydelse för enskilda människors möjligheter att ta till sig skriftspråket. Tekniker och verktyg såsom olika system för att koda och avkoda skrift eller olika skrivverktyg har behandlats. Även betydelsen av samhälleliga förhållanden, där olika maktaspekter, till exempel kunskap, lagstiftning och ekonomi, belysts. Som förmedlare av samhällets intentioner i mötet med eleverna har undervisning och skola synliggjorts. Slutligen har också den enskilda människans egen drivkraft vid kunskapssökandet antytts.

## Kapitel 4

### Att bli en läsande och skrivande människa

#### Inledning

I detta kapitel är intresset riktat mot erövrandet av det skrivna språket. Förra kapitlets tyngdpunkt låg på tillvarons historicitet och fakticitet, i detta kapitel ligger den på möjligheten till projekt, möjligheten att överskrida det givna och skapa något nytt. Äkta lärande, påpekar Colaizzi (1978), öppnar en ny värld för den som lär, och samtidigt förändras hon själv, hon kan göra det hon förut inte kunde och möter därför världen på ett nytt sätt. Colaizzi skriver: "*Genuine learning is authentic learning. 'I learn' means 'I learn'*"(s.132).

Forskning om skriftspråklighet är ett oerhört omfattande område. Forskare har studerat bland annat barns, ungdomars och vuxnas läs- och skrivlärande, skriftspråksanvändning i institutionella och privata sammanhang, läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, stödjande eller hindrande förhållanden och olika undervisningsmetoder och deras utfall. Trots att literacyforskningen är så omfattande är det emellertid mycket få studier som fokuserar hur den enskilda människan erfar och hanterar sin skriftspråklighet och de möjligheter och svårigheter lärandet har inneburit för dem. Subjektets levda erfarenheter har alltså i hög grad varit osynliga i forskningen.

De resultat och teorier jag hänvisar till i detta kapitel är framtagna inom andra ansatser än den livsvärldsfenomenologiska. Här används

de emellertid för att visa på läs- och skrivlärande som projekt, och frågan jag då ställer mig är: Kan det vara så här för deltagarna i min studie? Startpunkten för kapitlet tas i livsvärlden. Barns erövrande av det skrivna språket samt läsprocessen behandlas, därefter hindrande omständigheter i mötet med skola och undervisning samt slutligen skriftspråkslärande som ett lockande men kanske riskfyllt projekt.

### **Talat och skrivet språk skiljer sig åt**

Hur möter oss skrift till skillnad från tal? Det talade språket har en utsträckning i tiden, så länge det pågår. När det slutar är det borta. Så länge någon talar hör vi hennes röst även om vi vänder ryggen till och även på avstånd. Det talade ordet når oss via ett surroundsinne, hörseln. Vi behöver inte rikta vår kropp mot den som talar för att kunna lyssna och förstå, det räcker att rikta vår uppmärksamhet. Det skrivna språket, däremot, möter oss platt, på papper, i böcker eller tidningar, på skyltar eller dataskärmar. Dess tidsaspekt är annorlunda än talets – det skrivna stannar kvar. Dess rumsaspekt är också annorlunda. Dessa skrivtecken i raka rader fordrar att vi riktar blicken mot dem, där de är. Vi måste vända oss kroppsligen mot skriften, eftersom synen är ett riktat sinne (Ong, 1999).<sup>82</sup>

Att lära sig läsa och skriva är att tillägna sig en ny form av kommunikation. Man kan tala om att tillägna sig en ny synstil (jfr Merleau-Ponty, 1962, 1999). Barnet som sedan födelsen har varit inbegripet i ett kroppsligt samspel med sin omgivning, som redan länge har talat, lyssnat och förstått i muntlig kommunikation, och som har ”läst” bilder och direkt uppfattat deras budskap, ställs inför en ny situation när det möter vår alfabetiskt kodade text. Tecken, vilka i sig själva inte syns föreställa något, ska nu förstås som hörbara pusselbitar, som rätt sammanfogade och avlyssnade uppenbarar ett innehåll, och därmed blir meningsfulla. När vi lärt oss läsa har vi alltså förstått hur vi ska avlocka textens tecken en mening. Vi har förstått bokstävernas betydelse, vi har ett nytt sätt att utfråga texten. När vi lärt oss skriva kan vi låta våra tankar komma till uttryck i text med hjälp av handen. Vi har fått en motorisk vana. I början måste vi

---

<sup>82</sup> Förtydligat genom personlig kommunikation, Carin Roos, under kurs vid IPD/GU h.t. 2001: Att bli en läsande och skrivande människa.



gå vägen över munnen och örat och låta dem vägleda handen.<sup>83</sup> Kanske måste vi säga orden högt, ljuda dem bit för bit, för att kunna höra vilka ljuden är, så att handen ska veta vilka tecken den ska forma med pennan, eller vilka tangenter fingertopparna ska nudda vid. När vi är vana att skriva, när pennan eller tangenterna har blivit en förlängning av vår kropp, finns inte längre något avstånd mellan tanke och skrivet ord. Tanken tar form direkt via händerna och blir till synligt språk i den text som skapas. Att lära sig läsa och skriva är att utvidga sin värld och bemästra den på ett nytt sätt.

När språket löper lätt för oss är det alltså transparent. Vi fäster inte uppmärksamhet vid det, utan det är innehållet och budskapet som framträder för oss och blir synligt. Merleau-Ponty (1999) skriver att språket inte är ett verktyg för oss, det är ett uttryck för vårt inre vara och samtidigt det band som förenar oss med världen och våra medmänniskor. Men språket är tvetydigt, både innehåll och form, samtidigt mening och ljud som når våra öron, eller tecken som visar sig för våra ögon. Formen bär innehållet och innehållet uttrycks i formen. De är ömsesidigt beroende av varandra. Den som just håller på att erövra läsandet och skrivandets konst måste emellertid överskrida den naturliga inställningen och förstå att språket inte bara förmedlar ett budskap utan också har en form som man måste komma underfund med och lära sig använda.

Många forskare påpekar idag vikten av att barnet tillägnar sig språklig medvetenhet, både avseende fonologi, morfologi, syntax, semantik och pragmatik<sup>84</sup> (Hagtvét, 1990; Häggström & Lundberg, 1994; Svensson, 1998; Frost, 2001; Tornéus, 2002). Inom västerländsk skriftspråklig kultur idag behöver barnet bland annat förstå och lära sig hantera den alfabetiska koden<sup>85</sup> och det latinska alfabetet. Hon

---

<sup>83</sup> Om man lyssnar till barn som just håller på att lära sig skriva och läsa hörs ett påtagligt surr, ett mummel som avslöjar att barnen ljudar bokstäver och ord med låg röst för sig själva. Att skriva och läsa har ännu inte blivit "en vana" för dem; de måste gå omvägen över ljudandet och lyssnandet, munnen och örat.

<sup>84</sup> Fonologi avser språkljuden, morfologi hur ord bildas (till exempel stam och ändelser, sammansatta ord osv.). Med syntax avses meningsbyggnad och uttryckssätt, semantik står för språkets betydelsesida och pragmatik för kunskap om hur man uttrycker sig i olika situationer.

<sup>85</sup> Den alfabetiska koden innebär att bokstavstecknen motsvaras av språkljud. Genom att ljuda samman ljuden för bokstäverna i ett ord kan man höra vilket

måste upptäcka de olika språkljuden, dessa ljud som ingen mening har i sig själva; meningen bebor orden, inte ljuden. Men barnet måste lära sig lyssna efter de olika språkljuden och lära sig bokstävernas form och ljud, liksom i vilken riktning man läser och skriver, för att konstruera ord av ljuden och så skapa mening (Tornéus, 2002; Svensson, 1998; Høien & Lundberg, 1999). För att utveckla sitt läsande och skrivande behöver hon också förstå och behärska olika konventioner, vilka i det skrivna språket ersätter det talade språkets tonfall och pausering, liksom att hon kan förhålla sig till "den andres" perspektiv i sitt skrivande, alltså skriva så att en person, som befinner sig i en annan situation och inte har samma förförståelse, ändå kan förstå det skrivna.

Skillnaden mellan talat och skrivet språk må vara tydlig på många sätt, men skriftspråkslärandet och skriftspråksanvändandet har kanske fler viktiga likheter än olikheter. Caroline Liberg (1993) menar att den traditionella forskningen har begått ett misstag när man jämför en språkform med hur man tillägnar sig den. Skillnaden mellan att lära sig och att använda å ena sidan det talade språket och å andra sidan det skrivna språket är alltså inte så avgörande som den ibland har beskrivits. Tvärt om går talat och skrivet språk i varandra i de flesta vardagliga situationer, och i skolan är skrift inbäddad i samtal och muntliga redogörelser, förklaringar och instruktioner (Barton, 1994; Baynham, 1995; Ong, 1999).

### **Att upptäcka skriftspråket**

Barn som växer upp i ett samhälle som vårt, där skriftspråket intar en framträdande plats i vardagen för de allra flesta människor, har vanligen påbörjat sin skriftspråksutveckling långt innan de börjar skolan. De upptäcker<sup>86</sup> olika aspekter av skriftspråklighet och prövar

---

ordet är. På motsvarande sätt kan man stava ordet genom att lyssna efter språkljuden, ett efter ett, och översätta dem till bokstavstecken.

<sup>86</sup> I dagens pedagogiska samtal används ofta uttrycket "barnet konstruerar ..", i stället för det uttryck jag valt, "barnet upptäcker ...". Ordet "konstruerar" för mina tankar till det aktiva och skapande barnet, men utelämnar världen. Det är därför inte förenligt med ett livsvärldsperspektiv. Ordet "upptäcker" markerar att det finns någon (ett subjekt) som upptäcker något (världen, i det här fallet

sina upptäckter kreativt i lek och samtal och blir alltmer kompetenta skriftspråksanvändare. Begynnande läsning och skrivning<sup>87</sup> går hand i hand och stöder varandra. Olika forskare beskriver denna utveckling ur olika teoretiska perspektiv och i olika termer. (Se till exempel Dahlgren & Olsson, 1985; Hagtvet, 1990; Liberg, 1990; Kullberg, 1991; Adams, 1994; Barton, 1994; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson, 1999; Söderbergh, 2001; Allard, Rudqvist & Sundblad, 2002; Roos, 2004; Gustafsson och Mellgren, 2005.) När jag här nedan redogör för några olika sätt att beskriva barns upptäckande och utforskande av det skrivna språket, innebär det inte att jag, och inte heller de citerade forskarna, menar att varje barn följer en trappa av successiva, klart avgränsade steg. Olika stadier existerar parallellt, olika förhållningssätt används i olika situationer och handlingar utformas på skilda sätt beroende på vad man vill uppnå med dem. Som forskare och lärare kan vi emellertid få hjälp av sådana beskrivningar att se och förstå det enskilda barnets handlingar.

Barns upptäckande läsning (Dahlgren m.fl., 1999), börjar som *låtsasläsning*, då barnet i rollekar visar hur hon uppfattar att man gör när man läser, till exempel bläddrar i en tidning eller håller en bok framför sig och högt "läser" det som står där. Den går vidare till *bildläsning*, då barnet läser bilderböcker genom att berätta vad som händer på bilderna. Det är bilden som bär innehållet, inte texten. Många barn har en period då de är fenomenala *utantilläsare*. De har då upptäckt att den bok de läser har ett givet innehåll som inte ändrar sig från lästillfälle till lästillfälle. När så barnen börjar upptäcka orden, ser de dem först som bilder. De känner igen vanliga ord som det egna namnet, "mamma" och "pappa", "mjölk" och andra vardagligt förekommande ord, men detaljerna och läsriktningen är ännu inte viktiga. Bilder kan vändas och detaljer förändras utan att innebörden går förlorad, och barnet som läser *ordbilder* hanterar orden på samma sätt. Så småningom upptäcker de bokstävernas betydelse, ofta först i

---

skriftspråket). Varje subjekt upptäcker världen utifrån sin egen förförståelse och upptäckandet, lärandet, är i sig en skapande process.

<sup>87</sup> Emergent Literacy och Early Childhood Literacy är de uttryck som används internationellt. Det senare betonar att barns skriftspråkighet har ett värde i sig, inte bara som ett steg på vägen mot utvecklad skriftspråklig förmåga, medan det förra snarast betonar att barnen är på väg mot en mer utvecklad färdighet (jfr Roos, 2004).

samband med att de lär sig skriva, och börjar då *ljudningsläsa*, och kan alltså läsa nya och obekanta ord.<sup>88</sup>

När barn lär sig skriva kan man se hur de går fram och tillbaka mellan görande, vetande och förståelse (jfr Pramling, 1983), på samma sätt som när de lär sig läsa. Bente Hagtvets (1990) förslag till skrivutvecklingsschema tydliggör detta. Det första steg hon beskriver är *härmande klotter*, där det är själva aktiviteten som är i fokus. Nästa steg kallar hon *lekskrivning (hemliga tecken)*, vilket innebär att barnet har insett att krumelurerna, bokstäverna, har en bestämd innebörd. Ett barn som lekskriver vet själv vad hon har skrivit och har ofta en avsikt med det skrivna. När barnet börjar rita/skriva *konventionella bokstäver i rad* har hon upptäckt att bokstäver har en given form och att de står i rader i de texter hon har sett, och strävar därför att lära sig bokstäverna och skriva dem som hon har uppfattat att man ska. *Talat språk som ritas* innebär att barnet har upptäckt sambandet mellan att tala och skriva eller rita, det som sägs med munnen kan också fästas på papper med handens hjälp. Ofta visar barn att de har förstått detta samband genom att prata och rita/skriva krumelurer samtidigt. På det steg som Hagtvet kallar *upptäckande skrivning* håller barnen på att utforska den alfabetiska principen och skrivriktningen. De skriver som de tycker att orden låter, och när det inte finns några passande bokstäver löser de problemet med de tecken som står till buds, eller egna tecken. De skriver inte bara enstaka ord, utan provar på att författa längre texter. Att de har nått fram till *konventionell skrivning* innebär att de har förstått den alfabetiska koden, även om de inte alltid stavat helt rätt. De har också lärt sig en hel del ord med ljudstridig stavning och dubbeltecknad konsonant. Texterna de skriver blir längre och de anstränger sig att skriva korrekt, för att mottagaren av texten ska kunna läsa och förstå.

Liberg (1990, 1993) beskriver, ur ett interaktionistiskt perspektiv, tre stadier i såväl läs- som skrivutvecklingen. I det första stadiet, *begränsat effektivt läsande och skrivande*, är barnet beroende av situationen för sitt läsande och skrivande. Barnet leker ofta på egen hand med det skrivna språket och läser och skriver mycket, ofta

---

<sup>88</sup> Barnets upptäckande av skriftspråket har utan tvivel vissa likheter med mänsklighetens uppfinnande och utvecklande av skriftspråket, från de tidigaste bilderna till den alfabetiska skriften. Jfr. Kap 3.

komplexa texter, och med en stor självklarhet. Situationen, det bekanta sammanhanget och kända ordbilder är de verktyg hon känner till och använder. Däremot är läsningen och skrivningen inte grammatisk, d.v.s. inte beroende av den alfabetiska koden.<sup>89</sup> Med hjälp av människor i sin omgivning upptäcker hon, allt eftersom, det som Liberg kallar grammatik, och som i denna avhandling har benämnts skriftspråkets form. I detta stadium, *grammatiskt skrivande och läsande*, är interaktionen mellan barnet och de vuxna (eller de äldre barnen som kan mer) intensiv och av avgörande betydelse för barnets skriftspråkslärande. Mängden läsning och skrivning är betydligt mindre i denna fas än i den förra. Slutligen når barnet fram till *effektivt, utvecklat läsande och skrivande*. Hon läser då återigen mycket, klarar sig för det mesta på egen hand, skriver allt mer och den språkliga grammatiken har blivit en vana (jfr Merleau-Ponty, 1962).

Det är viktigt att påpeka att alla de forskare jag hänvisat till här ovan poängterar betydelsen av tillgång till böcker och läsmaterial som engagerar barnen. Likaså att de menar att det är helt avgörande att skrivning sker i autentiska situationer, alltså inte bara som formell träning utan som kommunikation med andra människor och sig själv. Liberg (1993, 2003) menar att en ensidig formell träning motverkar sitt syfte, eftersom läsningen och skrivningen då inte fyller en viktig funktion för barnet och inte upplevs som intressant och meningsfull. Hon framhåller också att detta att lära sig läsa är nära förbundet med att lära sig om saker och ting. Hon skriver:

När man lär sig att läsa och skriva, lär man sig också något om det man läser och skriver. Och tvärtom, när man läser och skriver för att lära sig något, lär man sig samtidigt att läsa och skriva (Liberg, 2003, s. 216).

Häri ligger implicita antaganden om att lärande äger rum i meningsfulla situationer och i samspel med andra människor, något som stämmer väl överens med denna studies grundläggande perspektiv.

---

<sup>89</sup> I detta stadium är det alltså inte alls säkert att barnet läser det som vi erfarna läsare anser att det står i texten, men barnet själv menar att hon läser. När hon skriver är det heller inte lätt för vuxna läsare att se vad det står. Ofta får man be barnet om hjälp att tyda skriften.

## Läs- och skrivprocessen

Hur gör vi när vi läser? Hur går det egentligen till, när vi ser på en text och förstår det budskap den förmedlar? Forskare är idag eniga om att *förståelse* och *avkodning* är de två avgörande aspekterna av läsprocessen, men deras inbördes relation uppfattas på olika sätt. När läsning ses som en *top-down*process uppfattas sammanhanget och förståelsen som utgångspunkt för processen och själva avkodningen blir snarast ett bekräftande av det läsaren redan har förstått. När läsning ses som en *bottom-up*process utgör avkodningen utgångspunkt och denna bekräftas genom att man förstår textens budskap (se till exempel Johansson, 1992). Slutligen hävdar många forskare att läsaren flexibelt använder sig av båda tillvägagångssätten när hon läser (Liberg, 1990; Kullberg, 1991, 2005; Johansson, 1992; Adams, 1994; Baynham, 1995; Høien & Lundberg, 1999;)

Birgitta Allard, Margret Rudqvist och Bo Sundblad (2002) beskriver läsprocessen som en förståelseakt, där avkodningen av texten är helt underordnad förståelsen. I en lässituation mobiliseras vår förförståelse avseende det ämne texten handlar om, men också för hur språket brukar användas i den aktuella sortens texter. I förförståelsen ingår också en uppfattning om varför vi läser just detta, och lässtilen riktas in mot det syfte vi har. När våra ögon möter texten har vi alltså redan en förståelse för vad det står där. Om ämnet är oss väl bekant och vi tidigare läst texter inom samma genre löper läsningen snabbt och lätt och avkodningen är snarast en bekräftelse på det vi väntat oss. Är innehållet mindre väl känt och uttryckssättet ovant för oss kostar avkodningen mer möda. Parallellt med avkodningen bearbetas innehållet kognitivt, även det med mindre eller större ansträngning. Avkodningen och den kognitiva bearbetningen leder tillsammans till läsförståelse och successivt till en allt bättre uppfattning om innehållet i texten, vilket i sin tur underlättar den vidare läsningen, eftersom innehållsuppfattningen bidrar till en vidgad förförståelse, enligt Allard m.fl.

Høien och Lundberg (1999) poängterar att läsning bygger på såväl förståelse som avkodningsförmåga. De skriver:

Avkodning är läsningens tekniska sida, där det gäller att utnyttja skriftspråkets princip eller kod för att komma fram till

vilket ord som står skrivet. Denna process omfattar både de mer mödosamma och tidskrävande omkodningsprocesserna (ljudning, bokstaving och stavelseläsning) och det automatiserade, icke-resurskrävande igenkännandet av ord som karaktäriserar den goda läsaren. Förståelseprocessen, däremot, kräver mer kognitiva resurser. Det är fråga om att knyta det man läser till egna erfarenheter och referensramar, dra slutsatser, göra tolkningar och så vidare. Ett sådant tankearbete är i princip av samma slag som den tankeverksamhet som är i gång när man lyssnar till en text som andra läser (s. 15).

Både avkodningsförmåga och förståelse behövs alltså för läsförståelsen. Om ettdera saknas hjälper det inte hur kompetent man är inom det andra området, läsförståelsen uteblir ändå.

Høien och Lundberg (1999) beskriver fyra strategier för ordavkodning: *Pseudoläsning* innebär att läsningen utgår nästan helt från sammanhanget, bokstäverna har ingen större betydelse för avkodningen; *Logografisk-visuell avkodning* innebär att läsaren känner igen ordbilder, hon ser orden som helheten men uppmärksammar inte delarna och sammanhanget bidrar fortfarande i hög grad till avkodningen; *Alfabetisk-fonemisk avkodning* är när läsaren använder sig av den alfabetiska koden, hon ser delarna men inte helheten, orden ljudas högt eller tyst, bokstav för bokstav eller stavelse för stavelse; *Ortografisk-morfemisk avkodning*, slutligen, innebär att läsaren ser och känner igen orden som helheter med tydliga delar, till exempel ordstam och ändelser, och känner till stavningskonventioner för ljudstridiga ord. Delarna uppmärksammas samtidigt som ordet känns igen som en helhet. Avkodningen är snabb och effektiv. Høien och Lundberg skriver att ”efter hand som barnet gör framsteg i avkodningsfärdigheten, blir det mindre beroende av att använda kontextuella hållpunkter” (1999, s. 45). Emellertid överges inte tidigare strategier när nya erövrats; de är fortsatt tillgängliga även om de inte spelar en aktiv roll i avkodningsprocessen.

I den debatt som då och då blossar upp om läs- och skrivundervisning och olika metoders företrädare brukar en skiljelinje dras mellan dem som förespråkar *whole language*<sup>90</sup>-modellen och dem som förordar

---

<sup>90</sup> *Whole language* avser en undervisning där talat och skrivet språk ömsesidigt stöder varandra vid lärandet och där läsning och skrivning lärs samtidigt. Det

*phonics*<sup>91</sup> (Hjälme, 1999). Ofta placeras då Allard m.fl. i den förra gruppen och Høien & Lundberg i den senare. Min läsning av deras texter ger snarast vid handen att båda parter talar för en *whole language*-inriktad undervisning, men hos Høien och Lundberg vidgas perspektivet genom att också den levda kroppens möte med texten görs synligt i läsningens tekniska sida, den aspekt av läsning som riktar sig mot ögats uppfattande av texten och örats uppfattande av språkljuden, den visuella respektive auditiva perceptionen.

Finn Egil Tønnessen (1997) vidgar resonemanget ytterligare, när han påpekar att läsning är ett fenomen, vars helhet är större än summan av dess delar, och när vi alltför ivrigt analyserar dess delar kan helheten undfly oss. Han skriver:

There is something in reading that eludes us when we go too far in analysing it. The "skill" of reading, the whole of which is greater than the sum of its parts, is the elusive concept that we cannot find by breaking reading down into separate parts. A skill consists of both an automated activity and a cognitive awareness, yet it is more than an automated activity + cognitive awareness (s. 105).

## Mötet med skolan

Barn har kommit olika långt i sitt skriftspråkliga upptäckande vid skolstarten, och möter alltså skolans läs- och skrivundervisning med olika förutsättningar. Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson (1985) undersökte förskolebarns uppfattningar om läsning och jämförde detta med hur dessa barn lyckades med sitt läslärande under första skolåret. De fann att barn som vid skolstarten redan hade upptäckt bokstävernas betydelse (formaspekten) och såg läsning som något de själva hade glädje och nytta av (funktionsaspekten) i allmänhet hade större framgång i läslärandet än de barn som inte hade gjort dessa upptäckter, och som dessutom menade att de lärde sig läsa för någon annans skull, till exempel fröken eller mammas.

---

skrivna språket används i naturliga situationer, skolans alla ämnen är inblandade, liksom fritiden. Undervisningen bygger på det barnet redan kan.

<sup>91</sup> *Phonics* motsvarar ungefär det vi i Sverige brukar kalla ljudmetoden eller syntetisk metod.



Birgitta Kullberg (1991) studerade åtta barn, som vid skolstarten ännu inte varit nyfikna nog att lära sig läsa och skriva efter den alfabetiska koden. Hon fann, att innan barnen kunde börja lära sig läsa, behövde de komma underfund med hur man gör i skolan, inte bara med läsning, utan med avseende på till exempel hur en lärare beter sig, hur man använder de olika utrymmena i skolan, arbetsmaterialet, tiden som lektionstid (arbetstid) och rasttid (fritid), de olika barngrupperingar man tillhör osv. Skolan och lärandet skiljer sig ofta från de förväntningar barn har när de kommer till skolan, och de hamnar i en initial kris när deras förväntningar krockar med skolans miljö och arbetssätt, så som det framstår för dem. Först när barnen kommit underfund med skolans lärandekultur var de redo att ta itu med läslärandet på egna villkor. I stället för att arbeta på det sätt som de uppfattat att skolan föreskrev, utvecklade de då sina egna arbetssätt för att utforska och hantera skriftspråket. Kullbergs studie, som är gjord med etnografisk ansats, riktar sökljuset mot en större del av barnens levda värld än Dahlgren och Olssons studie, vilken fokuserar barns tankar och förståelse. Den ligger därför närmare denna studies ansats.

Mötet med skolan och skolans krav kan alltså skapa svårigheter för det enskilda barnet (Dahlgren & Olsson, 1985; Kullberg, 1991; Gustafsson & Mellgren, 2005.) Lärandet i skolan kan upplevas svårt eller obegripligt om barnets eget utforskande och skolans undervisning skiljer sig alltför mycket åt. Barton (1994) påpekar att detta att bli skriftspråklig alltid har en social och kulturell bas, man lär sig inom ett socialt sammanhang och skriftspråket är inordnat i sociala villkor, och Peder Haug (1998) skriver att de elever, som kommer från andra kulturella traditioner än den skolan utgår från, först behöver avsocialiseras för att sedan resocialiseras och anpassas till skolans värld. Detta har också belysts i en nu klassisk studie av Shirley B. Heath, *Ways with Words* (1983). Heath studerade de livsmönster barn i tre olika amerikanska samhällen växer upp i, för att förstå hur barnen möter skolan och hur skolan möter dem och deras föräldrar. Skillnaderna i sätt att kommunicera och olikheterna i förväntningar på barnen liksom vad barnen var tillåtna att göra var stora. Mötet mellan barn och skola kännetecknades dessutom i hög grad av den naturliga inställningen, alltså att var och en utgick från att saker och ting

förhåller sig på det sätt man själv känner till. De barn som hade sina hem i en annan kulturell miljö än skolans upplevde därför ofta studiemisslyckanden eftersom de inte var vana att agera som lärarna väntade sig och eftersom lärarna inte förstod hur dessa barn var vana att upptäcka världen och lära.

Henning Johansson (1996) påpekar, att när det finns skillnader mellan den kultur skolan står för och den eleverna kommer ifrån, blir skolan abstrakt och främmande för dem. Pirjo Lahdenperä (2004) skriver att det är viktigt att lägga märke till vad som hänför sig till kulturskillnader och inte automatiskt tolka företeelser inom andra kulturer med utgångspunkt i den egna. Hon påpekar också att vissa delar av kulturen är mer synliga än andra. Mer synliga är till exempel kulturella artefakter, traditioner och normsystem, medan hur man tänker i abstraktioner och begrepp, hur man uttrycker känslor och hur man relaterar till sin omgivning är mindre synligt, men därför inte mindre genomgripande. Genom att ändra innehåll och arbetssätt i skolan och låta den kulturella bakgrund eleverna kommer ifrån, samt närmiljön, ligga till grund för arbetet, skapar man goda förutsättningar för lärande (Johansson, 1996; Tiller, 1999).

Invandrarelever är överrepresenterade i gruppen med läs- och skrivsvårigheter enligt Myrberg (1997). Dessa svårigheter har emellertid en annan bakgrund än dyslexi. Det är heller inte så att hemspråket stör läs- och skrivlärandet på det nya språket, men den talspråkliga grunden för skriftspråkslärandet är ofta för osäker att bygga på. Lena Sjöqvist och Inger Lindberg (1996) skriver att eleverna behöver kunna urskilja och uttala språkljuden och orden för att kunna lära sig läsa och stava. De påpekar att inte bara konsonantljuden utan, i än högre grad, vokalljuden<sup>92</sup> ofta är svåra att höra och särskilja för den som har en annan språkbas<sup>93</sup> än den svenska. De skriver:

Bristande talspråkserfarenhet av läsinlärningsspråket leder till svårigheter med att analysera ljudbilden i fonem. Det leder också till sämre syntax, som yttrar sig i osäkerhet om ordens

---

<sup>92</sup> Här avses det vi i dagligt tal kallar lång och kort vokal.

<sup>93</sup> Med språkbas avses uttal, grammatik och automatiserat språk. Språklig utbyggnad är ordförråd, pragmatisk kompetens och skriftspråklig kompetens (Ladberg, 2003).

böjning, ordföljd etc. Mindre läsning och osäkerhet om ordens betydelse leder till ett mindre och sämre fungerande förråd av minnesbilder av ord (s. 387).

Det handlar alltså om att barnens förförståelse inte ger dem tillräckligt stöd i skriftspråkslärandet. De pedagogiska konsekvenserna blir att dels arbeta mycket med det talade språket, både före läs- och skrivlärandet och parallellt med det, dels att vara noga med att ge barnen en god förförståelse för de texter de ska läsa. Ordförråd och förkunskaper påverkar hur mycket man får ut av en text skriver Inger Wikström (1996), och påpekar att högstadielärover, som håller på att lära sig ett andraspråk, ställs inför speciella svårigheter bland annat i de samhällsorienterande ämnena, eftersom lärobokstexterna skiljer sig från vardagsspråket både till ämnesinnehåll och ordförråd. Det räcker alltså inte med andraspråksundervisning upp till språkbasnivå. Eleverna måste få utveckla både det vardagliga ordförrådet och det ämnesspecifika tills de uppnått förstaspråksnivå i läsning på svenska.

### **Att ge sig i kast med skriftspråket – lockande men riskfyllt?**

Att lära sig läsa och skriva berör inte bara tänkandet utan i lika hög grad känslorna och viljan. Colaizzi (1978) påpekar, som tidigare nämnts, att allt äkta lärande innebär ett risktagande; man själv förändras, världen förändras och inget blir sig någonsin likt igen. Merleau-Ponty (1962) beskriver hur subjektet vänder sig mot världen, transcenderar<sup>94</sup> sina gränser och vidgar sina horisonter. Men upplevelsen av att behärska sin kända värld kan bytas mot en känsla av oförmåga och maktlöshet.<sup>95</sup> Barn som håller på att lära sig läsa och skriva befinner sig alltså i en tvetydig situation, samtidigt lockande och riskfylld.

Ragnhild Söderbergh (1988), som studerat tidigt läs- och skrivlärande påpekar vikten av att barnet får vara i en trygg situation, och erfara känslomässigt stöd och engagemang från den vuxne, för att lärandet ska fungera. Allard m. fl. (2002) menar att eftersom vårt språk är så

---

<sup>94</sup> Ordet ”transcendera” används här i betydelsen ”överskrida”, dvs. som motsats till att förbli i immanens, begränsad av det redan givna

<sup>95</sup> Jfr Kap 2.

nära förbundet med vår personlighet är ett förtroendefullt lärandeklimat viktigt för läsutvecklingen likaväl som för den allmänna språkutvecklingen. Karin Taube (1995) skriver att ett barns självvärdering med avseende på läsning och skrivning är ett resultat av försök och misslyckande och samtidigt en följd av reaktioner från omgivningen, där ”omgivningens attityder utgör de största riskerna för att elevens självförtroende ska sänkas” (s.89). Ester Stadler (1994) skriver att om ett barn ständigt möter svårigheter när det lär sig läsa och skriva kommer detta att påverka barnets självbild, vilket i sin tur påverkar hur hon fortsättningsvis nalkas skriftspråket, och Høien och Lundberg (1999) påpekar att läsförståelsen i hög grad missgynnas av en negativ självbild, vilken leder till att eleven blir modlös och passiv. Det finns alltså risk att läs- och skrivlärandet medför att självförtroendet hotas och lärandet därmed blir mindre frimodigt.

Hur ser då lockelsen att läsa och skriva ut? Hur känner vi igen lusten att läsa? Visar den sig när det lilla barnet kommer med sagoboken och vill att mamma eller pappa ska sätta sig i soffan, tätt intill barnet, och läsa högt – lusten finns i läsandets gemenskap, att få dela en berättelse. Blir den synlig när barnet just har kommit på hur man gör när man får ihop de där krumelurerna som kallas bokstäver till ord, och plötsligt läser överallt, på skyltar och affischer och på paketen på frukostbordet – lusten finns i bemästrandet, att vara en kompetent person. Finns den med i sammanhanget när barnet i slukaråldern plöjer igenom alla Femböckerna<sup>96</sup> – lusten i att återuppleva det bekanta, som man tyckte om förra gången, och förra ... Eller när tonåringen läser Jan Guillous, Peter Englunds eller Herman Lindqvists böcker om svensk historia för att lära känna det främmande och okända – lusten att vidga sin värld. Eller när läraren läser artiklar om pedagogiska frågor och plötsligt ser sitt eget arbete i ett nytt sammanhang – lusten att förstå sig själv och sitt arbete. Eller när man läser poesi och ömsom njuter och ömsom oroas av de många innebörderna i de ord författaren valt – lusten i den estetiska och

---

<sup>96</sup> Femböckerna av Enid Blyton, utgivna i reviderade upplagor sedan 1950-talet av förlaget Citadell i Stockholm, utgör exempel på s.k. långserieböcker för ungdomar. Samma personer återkommer i bok efter bok, miljön förändras endast marginellt, berättelserna följer alla samma mönster osv. När man har läst en eller ett par av böckerna i serien har man en omfattande förförståelse inför nästa bok, och ju fler böcker man har läst desto lättare blir läsningen av nästa. Många vittnar om att det till slut inträder en viss mättnadskänsla.

värdeladdade upplevelsen. Ordet lust uttrycker starka positiva känslor. Lust känner vi när vi får tillfredsställa viktiga behov av olika slag: behovet av gemenskap eller behovet av ensamhet, behovet av bekräftelse som den jag är eller behovet att få växa och utvecklas, behovet av trygghet i det bekanta eller av utmaning från det okända.

Van Manen (1991) använder ordet intresse när han diskuterar glädjen i att upptäcka och lära sig. Han menar att intresse är ett grundläggande krav för lärande, särskilt lärande i den något artificiella miljö som skolan utgör. Emellertid, påpekar han, är intresse inte ett sinnestillstånd som kan beställas fram eller tillhandahållas på begäran. I stället, skriver han, är intresse snarast ett ord ...

... that describes a person's way of being in the world. To be interested in something is to stand in the midst (*inter esse*) of something, to take part in, to maintain a caring relation to something. To be interested is to be intensely present to something or somebody (s. 196).

Att vara barn, menar van Manen, innebär att leva med intresse, att leva i förundran, vilket är motsatsen till uppleva världen som trist, tråkig och för-givet-tagen. Han skriver också att en följsam lärare strävar efter att bevara och förstärka barnets förundran och vilja att lära sig mer.

Lusten att läsa, liksom lusten att skriva, kan inte särskiljas från lusten att lära, men i olika skeden av livet tar den sig olika uttryck. Knud Illeris (2002) skriver att barns lärande är ocensurerat och tillitsfullt medan vuxnas lärande kännetecknas av att det är målstyrt, eftersom vuxna väljer, de utnyttjar sina resurser och de tar ansvar. Ungdomars lärande har av Illeris beskrivits som att det har sin grund i en fysiologisk mognad som möjliggör en kognitiv mognad, en vilja till ansvarstagande och en allt tydligare målinriktning. I det senmoderna samhället är emellertid möjligheterna mångfacetterade, värderingarna splittrade och kunskapsmängden oändlig. Man måste välja och välja bort. Valet sägs vara fritt, men samhället sätter tryck på de unga: Du ska välja och ta ansvar för att lära dig det som andra har bestämt! Samhällets behov begränsar ungdomars valmöjligheter. I denna konflikt, mellan samhällets behov och de egna önskemålen, menar Illeris att de unga i första hand styrs av sin självorientering och väljer

det som utvecklar deras identitet. Illeris artikel är skriven ur ett samhällsperspektiv, till skillnad från denna studies primära avsikt, men den pekar på en grundläggande konflikt för den enskilda människan, som ju också alltid är en del av ett samhälle.<sup>97</sup>

Denna konflikt uppmärksammas också av Maj-Lis Hörnqvist (1999). Hon menar att när lärandet styrs av yttre motiv upplever sig elever lätt som objekt. Man lär för någon annans skull, eller någon annan har ansvaret för att man lär. När däremot lusten blir en drivande kraft i arbetet upplever sig eleven som subjekt. "Lusten intar den egna kroppen och får betydelse för det konkreta arbetet och dess resultat" (s.161).

Olga Dysthe (1996) använder uttrycken "äka engagemang" och "procedurengagemang" när hon diskuterar denna konflikt. Med procedurengagemang menar hon att eleverna fullgör sina uppgifter, är uppmärksamma, svarar på frågor och uppför sig så som vi till det yttre menar att en god elev gör. För ett äka engagemang fordras emellertid att eleverna ser kopplingen mellan det de ska lära sig och sitt eget liv, sina egna erfarenheter. I samspelet mellan lärare och elever är det då viktigt, påpekar hon, att läraren både anser att eleverna har något att bidra med och även skickar tydliga signaler om det. Eftersom allt lärande bygger på det vi redan vet, är det nödvändigt att ge status åt de kunskaper eleverna för med sig. Också Tom Tiller (1999) påpekar att lärandet tar sin utgångspunkt i den lärandes kulturella och lokala tillhörighet. Han menar att det personliga och erfarenhetsbaserade lärandet är en förutsättning för individens positiva utveckling. Det är också en förutsättning för lärandet i skolan, och på sikt för en positiv samhällsutveckling. I Tillers resonemang har samhällets krav på de lärande därmed underordnats de lärandes egna behov av sammanhang och meningsfullhet.

Kullberg (2004) diskuterar lusten att lära i skolan, och hur läraren i sin undervisning kan främja elevernas lustfyllda lärande. Hon poängterar betydelsen av att eleverna tror på sig själva och sin förmåga och framhåller lärarens betydelse som samtalspartner och vägledare, en person som ger stöd och uppmuntran och engagerar sig i det eleverna

---

<sup>97</sup> Jämför också den grundläggande konflikten mellan den egna förmågan och samhällets krav som beskrivs i Kap 1.

håller på att lära. Lärarens positiva förhållningssätt stöder elevernas tro på sig själva och därmed lusten att lära. Ingrid Sanderöth (2002) har studerat ungdomars lust att lära i skolan. Hon redovisar förutsättningar, vilka har betydelse när ungdomar utvecklar lusten att lära, och betonar framför allt två relationer: förhållandet mellan elev och lärare och förhållandet mellan elev och lärandets objekt.

I detta avsnitt har figur och grund skiftat flera gånger; fokus på elevers upplevelse av lust att lära och läsa har växlat med didaktiska ställningstaganden. I den vardagliga skolverksamheten är dessa aspekter sammanvävda och inte möjliga att skilja åt. Denna studies utgångspunkt är det lärande subjektets perspektiv, och vid redovisningen av empirin kommer detta att utgöra figur, medan skola, lärare, fritid, föräldrar och kamrater är den grund mot vilken lusten att lära beskrivs.

### **Sammanfattning**

Jag har i detta kapitel redogjort för några olika forskares syn på barns spontana skriftspråkslärande och för hur läsning går till (läsprocessen). Såväl när man först lär sig som när man sedan använder och utvecklar sin skriftspråklighet är innehåll och form förenade i det skrivna ordet, och för att bli delaktig av innehållet måste man förstå och behärska formen. I skolan möter barnen den formella läs- och skrivundervisningen. Mötet mellan barnets förförståelse och skolans arbetssätt och ämnesinnehåll kan bli gynnsamt eller problematiskt, beroende på hur väl skolan lyckas utgå från det enskilda barnets förutsättningar. Betydelsefullt härvidlag är också att barnen bemöts positivt och att deras intresse tas tillvara i undervisningen.

## Kapitel 5

### Om svårigheter med det skrivna språket och strävan att övervinna dem

#### Inledning

I de två närmast föregående kapitlen har jag hänvisat till skriftspråklighetens utveckling som en aspekt av tillvarons fakticitet och till enskilda människors erövrande av skriftspråklig förmåga som ett pågående projekt. I detta kapitel riktas uppmärksamheten mot den speciella situation<sup>98</sup> de nio deltagarna i studien befinner sig i, då de i mötet med det skrivna språket ställs inför svårigheter. Deras projekt innebär att tampas med svårigheter för att på något sätt övervinna dem. Emellertid är svårigheter ett begrepp med många innebörder, och hur de övervinns kan därför förstås och beskrivas på olika sätt. Bland annat har specialpedagogiken intresserat sig för detta område, liksom fenomenologin och olika psykoterapeutiska riktningar. En skiljelinje går mellan tillskrivna och erfarna svårigheter. I denna avhandling används båda kategorierna; tillskrivna svårigheter utgör urvalsgrund,<sup>99</sup> medan erfarna svårigheter och hur de övervinns är vad som undersöks. Inte alltid motsvarar dessa två varandra i den enskildes liv.

Kapitlet inleds med en jämförelse mellan hur svårigheter och övervinnanden uppfattas inom ett livsvärldsperspektiv och några specialpedagogiska perspektiv. Därefter behandlas läs- och skriv-

---

<sup>98</sup> Jfr Beauvoir (1992). Det fria valet begränsas av situationen. Se Kap 2.

<sup>99</sup> Se vidare Kap 6, Att forska med livsvärlden som grund. Epistemologi och metod.



svårigheter/dyslexi, hur sådana svårigheter definieras inom olika traditioner och av olika forskare, och vilka åtgärder som rekommenderas för att övervinna dem. Slutligen redovisar jag några studier som belyser hur läs- och skrivsvårigheter kan upplevas av enskilda människor och vilken roll de kan spela i deras liv.

## Att övervinna svårigheter

### Ordböckernas definition

Jag låter ordböckernas definitioner inleda undersökningen av svårigheter och övervinnanden. Här är det begreppen som utreds. *Bonniers svenska ordbok* (1991), liksom *Svensk ordbok* (1986), förklarar svårigheter som bekymmer, besvär, olägenheter, hinder, något som kräver betydande ansträngning för att utföras, lösas eller dylikt. Svårigheter tycks alltså kunna ha mycket olika tyngd; skillnaden mellan besvär och hinder synes mig avsevärd; som att jämföra lite grus i sandalen med nedrasade klippblock som spärrar vägen. Att övervinna innebär, enligt ordböckerna, att bemästra, helt vinna herravälde över en situation, besegra, komma igenom. Även här finns betydelskillnader; bemästra kan uppfattas som en fortgående process medan besegra snarast är något definitivt och avslutat. Slår jag upp motsatsen till svårighet, alltså "lätthet", finner jag att det förklaras som "utan svårighet", således som en frihet från just svårigheter. Det som är lätt fordrar ingen ansträngning, det som är svårt begränsar och hindrar, men utmanar också (Oldham, 2004).

### Erfarna svårigheter i livsvärlden – en existentiell fråga

De svårigheter en människa erfar, således fenomenet svårigheter, kan alltså vara av mycket olika slag. Vardagens praktiska besvär är ofta snabbt avklarade och uppfattas kanske inte ens som svårigheter, medan vissa hindrande och begränsande förhållanden kan följa en människa under större delen av hennes liv. Att övervinna svårigheter av tillfällig natur kan stämma med ordbokens definition "komma

igenom”, medan andra svårigheter, de som berör vår existens, snarast måste övervinnas genom att man ”vinner herravälde över situationen” eller att man ”bemästrar sina svårigheter”, i medvetenheten om att de fortfarande finns där. Deltagarna i min studie strävar att övervinna sina svårigheter med det skrivna språket. Om övervinna innebär en process, är det rimligt att säga att de håller på att övervinna sina svårigheter på många olika sätt; de lär sig bemästra sin situation allt bättre. Om däremot övervinna ses som ett mål, ett tillstånd då man definitivt har övervunnit svårigheterna, är begreppet tveksamt inom en livsvärldsansats där människans existens alltid uppfattas som öppen och oavslutad.

Att leva innebär alltid i viss mån att vara i svårighet, och hellre än att göra livet lätt borde vi uppfatta svårigheter som en positiv utmaning, en risk man är beredd att ta, ett äventyr, skriver van Manen (1991). Ängslan medför inte automatiskt att man inte klarar av de svårigheter man ställs inför. Förutsatt att man har en grundläggande tilltro till den egna förmågan orkar man mycket väl tampas med svårigheter. Men, påpekar han, många av de svårigheter barn möter i skolan har snarare negativ än positiv värdeladdning, och negativ ängslan tömmer oss på vår vitala styrka.

Det är emellertid inte bara inom ett livsvärldsperspektiv som svårigheter och övervinnanden uppfattas som existentiella. Andra teoretiska perspektiv, till exempel det psykoanalytiska, förstår fenomenen på liknande sätt. Så beskriver Johan Cullberg (1983) svårigheter som en självklar, kanske nödvändig, del av vårt liv. Genom att hantera dem och bemästra dem växer vi och mognar som människor. Också Rollo May (1976) diskuterar svårigheter ur ett existentiellt perspektiv. Han skriver: ”Mod står inte i motsats till förtvivlan. Mod är att gå vidare trots förtvivlan” (s.10).<sup>100</sup>

Svårigheter, uppfattade inom ett livsvärldsperspektiv, erfars subjektivt. De är mina svårigheter, och de berör mig känslomässigt. Hur jag uppfattar och hanterar dem, och hur jag försöker övervinna

---

<sup>100</sup> Det psykoanalytiska perspektivet är inte främmande för en livsvärldsansats. Merleau-Ponty hade kontakt med Freud och tog intryck av hans tankar. (Jan Bengtsson, muntlig kommunikation, seminarium i kollegiet för livsvärldsfenomenologisk forskning vid Göteborgs universitet).

dem, visar även något om mig själv och mitt vara-i-världen. De leder till att jag lär känna mig själv på ett djupare sätt, skriver Val Oldham (2004). Svårigheter uppstår i mötet mellan subjekt och värld,<sup>101</sup> men även andra människors bemötande kan skapa svårigheter. Identiteten innefattar alla regioner av livsvärlden påpekar Torstenson-Ed (2001, 2003), både förnuft och känsla, både kropp och själ; hemmet, skolan och fritiden hör alla till livsvärlden. Om man till exempel bemöts och behandlas som en person med svårigheter i skolan, kan det kasta tillbaka till en själv en bild av att vara annorlunda, som gör identiteten osäker och sårbar, både i skolan och annorstädes. Med en sådan självbild försvagas tilltron till den egna förmågan, känslan av att kunna ersätts av oron för att inte kunna, och en del av de uppgifter man ställs inför kanske upplevs oöverkomliga.

Hur kan då svårigheter bemästras? Paolo Freire (1972, 1974) förespråkar ”de förtrycktas pedagogik”, vilken strävar efter att få människor att lyfta sig ur sin nedsänkthet i ”tystnadens kultur” och komma till en kritisk betraktelse av sin verklighet och till vilja och förmåga att ändra den. Han skriver: ”En grundläggande uppgift för dem som är engagerade för kulturell kamp för medvetandegörande är /.../ att inbjuda folket till att med egna sinnen uppfatta sanningen om sin verklighet” (1974, s.83). Den verklighet Freire utgick ifrån i sitt arbete var den fattiga lantarbetarnas i Sydamerika på 1960-talet.<sup>102</sup> På en praktisk nivå är skillnaderna mot dagens svenska samhälle och skola oerhörda. På en existentiell nivå menar jag att vi, både lärare, föräldrar och elever i Sverige idag, har mycket att lära av Freire. Hans filosofiska grundinställning är att människans ontologiska bestämmelse är att vara en skapande varelse, men inte på egen hand. Ingen kan befria någon annan, inte heller befria sig själv. Människor befriar varandra i samverkan. Förtryckare och förtryckta måste befria varandra, skriver Freire utifrån den historiska och politiska situation han befann sig i. I den situation vi befinner oss, i Sverige idag, är dessa uttryck knappast relevanta. Utmaningen för oss ligger snarast i en annan aspekt som Freire visar på, att lärare och elev undervisar varandra genom att båda görs medvetna om den situation de befinner sig i.

---

<sup>101</sup> Se Kap 2, Livsvärlden, studiens ontologiska grund; Den levda kroppen.

<sup>102</sup> Freire deltog i Unescos alfabetiseringskampanj i Chile under 1960-talet.

Reflektion över "situationalitet" är reflektion över existensens egentliga villkor: ett kritiskt tänkande genom vilket människan upptäcker att hon är i "i en situation" (1974, s. 113).

Freire grundar alltså sin förståelse av hur svårigheter kan bemästras i människans existentiella villkor, och han menar, med hänvisning till Heidegger, att övervinnet alltid börjar med ömsesidigt medvetandegörande. Därmed undanröjs hinder för människans skapande och hon kan överskrida det förgivettagna. Bemyndigande eller *empowerment* är uttryck som ofta används i detta sammanhang.<sup>103</sup>

### **Svårigheter, beskrivna inom specialpedagogiken – olika nivåer**

Frågan om vem som är bärare av svårigheter eller på vilken nivå orsaker ska sökas och åtgärder sättas in har diskuterats inom specialpedagogiken. David Skidmore (1996), hänvisar till tre skilda teoretiska forskningsperspektiv: ett medicinsk-psykologiskt som fokuserar individen, ett organisationsperspektiv som riktar sig mot institutionernas roll och ett sociologiskt med fokus på samhället. Skidmore framhåller att skillnaderna är stora med avseende på hur man uppfattar och beskriver vad svårigheter är och hur men kan övervinna, eller kanske snarare åtgärda dem, inom dessa forskningsperspektiv.

Inom det första perspektivet som avser *mikronivån*, beskrivs eleverna som personer med svårigheter. Detta forskningsperspektiv har länge varit och är fortfarande det vanligaste inom specialpedagogiken (Fischbein, 1996; Emanuelsson, 2000; Ahlberg, 2001; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 2001). Ingemar Emanuelsson (2000) skriver att perspektivet har sina rötter i handikappforskning

---

<sup>103</sup> R. Vance Peavy resonerar ur ett konstruktivistiskt perspektiv om vad vägledning är och hur den verkar. Han menar att vägledning ger stöd för *empowerment*, d.v.s. att den vägledningssökande får hjälp att kritiskt granska de föreställningar och förutsättningar som styr hennes liv, för att själv kunna ta makten över sitt liv. Detta skiljer sig från Freires beskrivning av övervinnet som en process där båda parter gemensamt överskrider det förgivettagna och tillsammans förändrar den givna situationen.

och är nära knutet till medicin och psykologi, och Haug (1998) menar att svårigheterna beskrivs i termer av individuell patologi. Han påpekar också att det finns en ”stark samtida tendens att identifiera orsakerna till problemen som biologiska snarare än sociologiska, mer sammanhängande med naturen än samhället” (s.38). Svårigheter, sedda ur detta perspektiv, mäts med psykometriska metoder och beskrivs som funktionshinder (Reindal, 1995; Sahlin, 1997; Ahlberg, 2001; Gustavsson, 2002). Haug (1998) framhåller vidare att:

Dilemmat är att barn av hänsyn till effekt och nytta kan bli stämplade och stigmatiserade, och detta dessutom på en osäker grundval. I vissa fall kan en diagnos sätta igång processer som skapar eller förstärker identiteten som avvikare, och på så sätt motverkar intentionerna (s.39).<sup>104</sup>

Inom det institutionella perspektivet, på *mesonivå*, framhålls att svårigheterna uppstår i mötet mellan den enskilde, som kommer med sina unika förutsättningar, och skolan som institution och kulturbärare. Skolan förorsakar svårigheter genom krav på lärande av ett givet och förutbestämt innehåll och genom de ramar, arbetssätt och metoder som tillhandahålls (Haug, 1998; Emanuelsson, 2000). Solveig M. Reindal (1995) skriver: ”it is a fact that there are never as many categorized as disabled as those within the education system” (s.61) och Stangvik (1979) beskriver hur skolan ibland skapar ytterligare problem för dem som redan upplever svårigheter i skolarbetet, genom att utesluta dem från den vanliga undervisningen. Inom detta perspektiv talar man om elever i svårigheter och övervinnandet möjliggörs genom att skolan skapar goda förutsättningar för alla elever att lyckas och därmed möjliggör en inkluderande undervisning. Ann Ahlberg (2001) påpekar att detta perspektiv funnits med på arenan i svensk skolpolitik under många år. Hon skriver:

Redan i SIA-utredningen (SOU 1974:53) är en förändrad syn på elevers skolsvårigheter mycket tydlig. Svårigheterna relateras inte som tidigare enbart till individen. Perspektivet vidgas och skolans hela verksamhet och det sociala sammanhang som eleven är en del av betonas starkt (s. 18).

---

<sup>104</sup> Se längre fram i detta kapitel, Zetterqvist Nelsons undersökning (2000) av barns olika sätt att hantera en dyslexidiagnos.

Det tredje perspektivet beskriver svårigheter på *makronivån*. Den enskilda individen sätts in i ett samhällsperspektiv, där en människas svårigheter ses som relativa mot de krav som för tillfället ställs i samhälle och skola, men eftersom dessa förändras kommer svårigheterna att variera mellan olika tider och olika kulturer. Det något drastiska uttrycket: "Gutenberg skapade dyslexin"<sup>105</sup> kan alltså förstås ur ett samhällsperspektiv. I det medeltida samhället behövde enbart ett fåtal lära sig läsa och skriva. Med Gutenberg och boktryckarkonsten höjdes kraven, och idag, i en era av digital kommunikation, fordras än större läs- och skrivefärdighet.<sup>106</sup> I vårt samhälle blir svårigheter med skriften synliga och benämnda, dyslexi, medan andra brister, till exempel att vara omusikalisk, inte uppfattas som svårigheter, och definitivt inte som skolsvårigheter (Peters, 1995). Vissa brister gör en person till avvikare i en kultur men inte i en annan.

### **Svårigheter - kategori eller relation**

När svårigheter beskrivs inom den specialpedagogiska forskningen idag framhålls ofta två perspektiv som varandras motbilder, det kategoriska och det relationella perspektivet (Haug, 1998; Persson, 1998; Emanuelsson, 2000; Ahlberg, 2001; Emanuelsson m.fl., 2001; Persson, 2001). Inom det kategoriska perspektivet beskrivs svårigheter som individbaserade, man talar om elever *med* svårigheter, och de åtgärder som sätts in riktar sig mot den enskilda individen, som behöver få hjälp att övervinna dem. Mot detta ställs ett relationellt perspektiv, inom vilket man anser att svårigheter är något som uppstår i förhållandet mellan den enskilde, hennes medmänniskor och den värld hon lever i. Man talar här om elever *i* svårigheter. Övervinnandet blir då en gemensam angelägenhet för flera aktörer, och de åtgärder som vidtas utgår från både eleven, läraren och lärandemiljön och är långsiktiga. Ahlberg (2001) beskriver ett relationsinriktat perspektiv och poängterar att det bygger på delaktighet och kommunikation. Hon skriver:

---

<sup>105</sup> Uttrycket är hämtat från Karin Ohlis; föreläsning vid Nordisk Forbunds for Spesialpedagogik 20e kongress, Stavanger, augusti 1999.

<sup>106</sup> Jfr Kap 3.

Det är samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och den enskilde eleven som står i fokus. Således riktas uppmärksamheten såväl mot skolan som organisation och social praktik som mot den enskilde elevens förutsättningar att lära (s. 21).

Moira von Wright (2000, 2002) diskuterar, med utgångspunkt i G. H: Meads teorier, två sätt att uppfatta och bemöta elever och deras svårigheter, det *punktuella* perspektivet, där eleven bedöms och kartläggs och åtgärdsprogram upprättas för att rätta till elevens brister, och det *relationella*, där eleven först och främst möts som den individuella person hon är, inte som bärare av en etikett. Hon påpekar skillnaden mellan att uppfatta en person som dyslektiker, med givna bestämda brister, och att uppfatta henne som en person med dyslexi,<sup>107</sup> och menar att i mötet mellan lärare och elev fordras en öppenhet och en vilja att utgå från den enskilda eleven. Hon skriver:

Ansvaret ligger i att inte på förhand bestämma begränsningen utan i att lämna möjligheten öppen för den andras (elevens) delaktighet och därigenom det oförutsedda.

Det punktuella perspektivet identifierar brister och formulerar utvecklingsmöjligheter. Det relationella perspektivet kan upprätthålla den undran som gör det möjligt att överskrida de givna omständigheterna (2002, s.19).

### **Att förena olika perspektiv**

Skidmore (1996) påpekar att all specialpedagogisk forskning som tar utgångspunkt i ett enstaka perspektiv är reduktionistisk, eftersom den då förklarar komplexa sammanhang med en enda orsaksmodell. Detta innebär en förenkling och ett förytligande av människors erfarna verklighet. Ahlberg (2001) och Emanuelsson m.fl. (2001) efterlyser studier som tar hänsyn till flera specialpedagogiska infallsvinklar samtidigt, och Siv Fischbein (1996) anför:

---

<sup>107</sup> I tidskriften L&S, Läs & Skrivsvårigheter, vilken ges ut av FMLS, används ordet ”dyslektiker” när man vill visa på gemensamma intressen inom gruppen eller typiska problem för personer med dyslexi. När man däremot rapporterar om enskilda människor används uttryck som ”... med läs- och skrivsvårigheter”, ”... med dyslexi.”

[Specialpedagogiken] får inte bara bli handikappvetenskap respektive utbildningssociologi eller didaktik. Alla delar måste rymmas inom ämnets ram. Risken är kanske störst att man tappar det sociologiska perspektivet eftersom det psykologiska och individinriktade har varit så dominerande inom specialpedagogiken. En relativ syn på svårigheter som relaterade till samspelet mellan individförutsättningar och omgivningskrav gör det dock nödvändigt att förena dessa olika perspektiv (s.97).

Just denna komplexitet stämmer väl överens med ett livsvärldsperspektiv, där varje människa uppfattas som unik, med egna möjligheter och svårigheter, resurser och hinder. Skolan som institution eller system står inte i fokus i livsvärldsansatsen, men däremot den enskilda elevens dagliga möte med skolan och skolans krav. Dessa aspekter kan därför inte förbigås när man vill förstå hennes levda värld. Med utgångspunkt i ett samhällsperspektiv ställs andra frågor än ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Ändå är det sociologiska perspektivet ingalunda ointressant för förståelsen av människors levda värld. Det samhälle vi lever i ger oss ekonomiska, sociala och kulturella förutsättningar i form av krav, resurser och hinder och utgör den fakticitet människorna lever i vid ett givet tillfälle. Fenomen på mikro-, meso- och makronivå tillhör livsvärlden och bör därför göras synliga i en livsvärldsfenomenologisk studie, likaväl som i en specialpedagogisk. Emellertid bör det poängteras att livsvärldsstudien tar sin utgångspunkt i människors levda erfarenhet, och att sådant som samhället inte uppfattar som problem ändå kan erfaras som avgörande hinder för den enskilda människan och vice versa. Att vara omusikalisk kan, i vissa sammanhang, upplevas som en större svårighet än dyslexi.

Hur förhåller sig då ett kategoriskt respektive relationellt perspektiv till livsvärlden? Schütz (2002)<sup>108</sup> påpekar, som redan nämnts, att det endast är när vi befinner oss i en ansikte-mot-ansikte relation som vi kan uppfatta den andres hela person. I alla andra relationer i vårt sociala liv ser vi den andre på ett distanserat sätt, som typ eller tillhörig en kategori. Även när vi träder i en vi-relation med en medmänniska, hävdar Schütz, närmar vi oss den andre med ledning av tolkningsscheman som bygger på våra tidigare liknande erfarenheter.

---

<sup>108</sup> Se Kap 2.



Samtidigt som vi tillskriver en människa vissa egenskaper tillskriver vi henne emellertid också värde eller brist på värde, eftersom vissa kategorier har lägre anseende och status än andra; till exempel värderas typen ”dum” lägre än typen ”dyslektiker”.

Kategorier är alltså å ena sidan tecken på distansering och främlingskap gentemot den enskilda individen. Å andra sidan har kategorier betydelse när vi vill förstå en annan människas livsvillkor. Med hjälp av dem kan vi få syn på den speciella situation en person lever i. Att vara blind medför att man möter världen på ett annat sätt än den seende (Berndtsson, 2001). Att vara kvinna innebär att man blir bemött och själv bemöter sin omvärld på ett annat sätt än en man (Beauvoir, 1973). Att ha svårt att läsa och skriva innebär att man befinner sig i en annan situation än den som läser och skriver obehindrat. Kategorierna säger något om den unika personens situation, och de säger något om mötet mellan henne och hennes medmänniskor. Claesson (2002) påpekar dock vikten av att, i mötet med den andre, se bortom det förgivettagna. Läraren behöver alltså överge den naturliga inställningen så att hon ser den person hon möter, inte den person hon tror sig möta.

## Läs- och skrivsvårigheter

### Vad innebär läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Att vissa elever tar längre tid på sig att lära sig läsa och skriva än andra, och att de fortfarande efter åtskilliga år i skolan är långsamma läsare och osäkra stavare är naturligtvis inget nytt fenomen. Under hela 1900-talet har forskningen intresserat sig för problemet (Bladini, 1994; Tønnessen, 1995; Ericson, 1996). Det har emellertid fått ökad uppmärksamhet under de senaste decennierna, bland annat eftersom kraven på skriftspråklig förmåga i skola och samhälle har ökat. Medicinska och psykologiska termer som ordblindhet och dyslexi har använts omväxlande med det mera pedagogiskt präglade uttrycket läs- och skrivsvårigheter. De två förstnämnda uttrycken riktar uppmärk-

samheten mot brister hos den enskilda människan, det sistnämnda visar snarast på en otillräcklig funktion (Bladini, 1994).

Begreppet dyslexi är inte definierat på ett enhetligt sätt. Tønnessen (1995) påpekar att det är viktigt att man inom forskningen arbetar med att definiera dyslexi, i den mån dyslexi finns. Han skriver:

Both from a practical and a research point of view it is important to find out if specific reading problems exist that are not readily covered by the concept 'general reading problems'. If they do, the characteristics of these reading problems have to be detected and described (s. 153-154).

Det sätt att närma sig problemet han själv rekommenderar är att rikta sökljuset mot tre olika aspekter hos den enskilda personen, 1) *symptomen* eller de svårigheter som visar sig 2) *orsaksmekanismerna* som ligger bakom symptomen och 3) *etiologin* eller *ursprunget*, alltså den kedja av händelser som förorsakar dessa avvikande orsaksmekanismer (Tønnessen, 2000). Han påpekar att denna modell inte specificerar om faktorerna är biologiska, psykologiska, sociologiska eller något annat.

Flera olika definitioner har emellertid använts. I Lgr 69<sup>109</sup> definierades dyslexi med utgångspunkt i skillnaden mellan en elevs intellektuella resurser och läs- och skrivförmågan. Om denna är markant sämre än man har anledning att vänta sig utifrån begåvningen talar man om dyslexi.<sup>110</sup> Med denna definition blir framför allt de högt begåvade eleverna med dyslexi synliga, däremot knappast de svagt begåvade där begåvningshandikappet kan dölja läs- och skrivhandikappet.

En annan definition används av Christoffer Gillberg och Maj Ödman (1994). De utgår från den definition som används av World Federation of Neurology, och skriver: "Dyslexi är ett biologiskt orsakat tillstånd som, trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter"

---

<sup>109</sup> Lgr 69, specialundervisningssupplementet, s. 20.

<sup>110</sup> En sådan definition stöder sig på psykometriska undersökningar såsom intelligens- och läs- och skrivtest, där den enskilda eleven jämförs med populationen jämnåriga i Sverige. Ofta används dock denna definition "på känn" av lärare, utan att någon utredning gjorts.

(s. 16). Dyslexi ges här en biologisk definition, utan att man närmare förklarar de rent kroppsliga och neurologiska förhållanden som avses. En intressant sak med denna definition är att den hänvisar till en rad andra möjliga orsaker till läs- och skrivsvårigheter, nämligen pedagogiska, psykologiska, sociala och begåvningsmässiga orsaker.

Flera forskare (Snowling, 1987; Madison, 1992; Ericson, 1996) menar att dyslexi kan vara av auditiv eller visuell natur, eller bådaddera samtidigt. Auditiv dyslexi syftar på en brist i den auditiva perceptionen medan visuell dyslexi har med minnet att göra, d.v.s. förmågan att känna igen och tolka skrivtecken och ord. Høien och Lundberg (1999) menar dock att bakom visuell dyslexi finns en störning med avseende på förmågan till fonologisk avkodning. Deras egen definition av dyslexi tar fasta på svårigheter med språkets ljudsystem. I något förenklad sammanfattning lyder den: "Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet" (Høien & Lundberg, 1999, s.21). Kerstin Naucér och Eva Magnusson (1997) påpekar i anslutning till detta, att det inte räcker att uppmärksamma barnets fonologiska medvetenhet, alltså den metaspråkliga förståelsen, det är också nödvändigt att se på barnets språkliga förmåga, d.v.s. språk i användning, och där särskilt fonologi och syntax. Stefan Gustafson (2000) hänvisar slutligen till en i internationell dyslexiforskning ofta förekommande uppdelning, nämligen *developmental dyslexia*, vilken beror på en underliggande brist i det fonologiska systemet, och *surface dyslexia* som visar samband med allmänt sen utveckling men knappast beror på en kognitiv brist. Gustafson påpekar, att även om beskrivningskategorierna är generella så är gruppen dyslektiker en heterogen grupp, och var och en har sina egna speciella svårigheter (s. 49).

Vid en utredning av de svårigheter en person har med läsning och skrivning rekommenderar såväl Jacobson och Lundberg (1995) som Brita Ericson (1996) en bred undersökning, där man uppmärksammar såväl den enskildes läs- och skrivförmåga som hennes allmänna språkutveckling, hennes kognitiva och känslomässiga utveckling och eventuell psyko-social problematik, samt den pedagogiska miljö hon befinner sig i. De föreslår också att man gör en synundersökning, en hörselundersökning och en motorisk bedömning.

Karin Zetterqvist Nelson (2000) har undersökt hur barn, föräldrar och lärare ger betydelse åt diagnosen dyslexi. Hon påpekar att det diagnostiska perspektivet, vilket hänvisar problemet till individen, bär på en potential att understödja eller hota den identitet som formas i barnens berättande om vem de är och vad de kan. De flesta av de 20 barnen i hennes undersökning talade inte om läsning och skrivning som ett problem, utan beskrev hur de använder sin läsning och skrivning på ett mångfasetterat sätt i en mängd sammanhang, där olika krav ställs i olika situationer. ”Barnens problem är inte läsandet och skrivandet i första hand, utan deras problem är att de utgör problem för vuxenvärlden” (s. 234). När föräldrar eller lärare begär en dyslexiutredning och en diagnos blir ställd, medför detta att barnets svårigheter, åtminstone under denna process, framträder i figur medan allt annat i barnets liv träder i bakgrunden. Ur barnets perspektiv, utifrån hennes levda erfarenheter, upplevs därför inte alltid diagnosen som giltig eller relevant. Zetterqvist Nelson fann att barnen förhöll sig till diagnosen på två olika sätt, undvikande eller accepterande. En del barn fogade in den i den egna självbilden och använde den till att förklara sina svårigheter med det skrivna språket och de åtgärder skolan satt in. Andra barn förhöll sig undvikande eller avståndstagande till diagnosen, antingen genom att så mycket som möjligt undvika att prata om ämnet eller genom att vägra använda de diagnostiska termerna. Huruvida diagnosen verkade befriande eller stämplande hade alltså med den innebörd barnet lade i den att göra. Zetterqvist Nelson påpekar vikten av att diagnosens ”berättelse” inte blir överordnad barnets ”berättelse” om sig själv.

Med utgångspunkt i livsvärldsperspektivet förstår jag läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på följande sätt: När vi talar om dyslexi är det fenomenet som fokuseras, men inte den enskilda människans erfarenhet av svårigheter utan det fenomen som forskare eller lärare erfar. Detta kan förstås både som symtom, orsaker och etiologi (Tønnessen, 2000). När jag byter perspektiv och ser fenomenet ur subjektets synvinkel, talar jag hellre om hur mötet mellan människan och skriften gestaltas än om symtom, hellre om den situation den enskilde befinner sig i än om orsaker, hellre om den historicitet som människa och värld delar än om etiologi. Och i livsvärlden uppfattas

alla dessa aspekter inte i termer av orsak och verkan utan som sammanflätade med varandra.

En diagnos tillskriver en människa vissa svårigheter. Det är inte givet att hon själv erfar desamma. När vi talar om en människa som "dyslektiker" eller "med läs- och skrivsvårigheter" innebär det en distansering från personen och en typifiering (Schütz, 2002). En idealtyp är ingalunda en hel människa. Snarast ger idealtypen en antydning om vissa av den speciella människans livsvillkor, den situation (Beauvior, 1992) hon befinner sig i. Med ledning av diagnosen kan vi alltså förstå några av de livsvillkor den enskilda människan lever med. Om vi däremot vill förstå människan som helhet och hur hon själv ser på sitt liv måste vi möta henne ansikte mot ansikte.

Tidigare i detta avsnitt hänvisade jag till olika forskare som förespråkar diagnosticering av dyslexi. Det kan ligga nära till hands att påstå att dessa forskare hör hemma inom det kategoriska perspektivet. I den pedagogiska debatten placeras de ofta där. Även forskare är utsatta för kategorisering. Det blir därför intressant att undersöka hur de menar att skolan bör arbeta för att hjälpa dessa elever. Framträder samma perspektiv där?

### **Skolan och arbetsplatsen – att förebygga, stödja och avhjälpa**

Många forskare inom literacy- och dyslexiforskning påpekar (se till exempel Stanovich, 1986,<sup>111</sup> Barton, 1994; Baynham, 1995; Høien & Lundberg, 1999, Lundberg & Miller Guron, 2000; Myrberg, 2001, 2003), att tidiga misslyckanden ofta får långtgående konsekvenser. Den som har svårt att lära sig läsa och skriva kommer ofta att läsa och skriva i betydligt mindre omfattning än den som tidigt och utan svårighet erövrat skriftspråket, dels för att det går långsammare, dels för att man hellre väljer att göra andra saker och därmed undviker läsning och skrivning. Om man inte får hjälp att komma över svårigheterna hamnar man lätt i en ond cirkel där de dåliga prestationerna medför att läs- eller skrivlusten inte infinner sig,

---

<sup>111</sup> Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

självförtroendet blir lidande och lärandet sker långsamt och mödosamt. Dålig läsning och skrivning leder med tiden också till problem i de flesta av skolans ämnen. Att förebygga svårigheter med olika undervisningsinsatser, liksom att tidigt upptäcka de elever som har problem och lägga tillrätta undervisningen för dem, synes därför vara av stor vikt.

Myrberg (2003) skriver att ett barns skriftspråksutveckling är beroende av samspelet mellan biologiska förutsättningar och miljöförutsättningar såsom till exempel pedagogik och hemmiljö. Goda miljöförutsättningar kan minska risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter trots ogynnsamma biologiska förutsättningar, medan ogynnsamma förutsättningar i hem och skola ökar risken att få läs- och skrivproblem även om de biologiska förutsättningarna är relativt goda. En pedagogik som förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer kännetecknas av att undervisningen har tydlig struktur och är systematisk, och att tala, läsa och skriva ömsesidigt stöder varandra och utvecklas tillsammans. Läraren har bred metodkompetens och god teoretisk förståelse och stor vikt läggs vid meningsfullhet och sammanhang, god självbild och motivation, inte bara vid det första läs- och skrivlärandet, utan genom hela skoltiden och goda läs- och skrivmiljöer skapas bland annat genom att man använder sig av naturliga tillfällen att kommunicera i tal och skrift.

Høien och Lundberg (1999) påpekar att varje enskild individ är speciell, men att forskningen ändå ger stöd för allmänna råd för det pedagogiska arbetet med dyslektiker. Tidig identifiering av problemen och hjälp i form av systematiska åtgärder, alltså en rejäl push i starten, ger god hjälp åt vissa barn. Arbetet med språklig medvetenhet,<sup>112</sup> och då särskilt fonologisk medvetenhet, har också hjälpt många barn. Direkt undervisning, en vuxen och ett barn, där den vuxne vägleder, förklarar och upprätthåller lusten och koncentrationen, tar mycket tid men har visat sig leda till goda framsteg för många av de barn som kämpar med sin läsning och skrivning. Ett lärande där olika sinnen stöder varandra underlättar för elever med dyslexi, som har nytta av att se, höra, känna och uttala, allt tillsammans, för att lära sig. De behöver också få mycket tid på sig att befästa kunskaperna, så att de

---

<sup>112</sup> Hit hör till exempel det s.k. Bornholmsarbetet (Häggström & Lundberg, 1994) och programserien "Fem myror är fler än fyra elefanter" (Jfr Myrberg, 2003).

upplever att de behärskar att läsa och skriva. Slutligen påpekar Høien och Lundberg också vikten av en god lärandemiljö med rikligt av varierat läsestoff tillgängligt i klassrummet, många tillfällen till lustläsning men också till färdighetsträning, ett processorienterat arbete med skrivning samt återkommande uppföljning av elevernas läsning och skrivning genom kartläggning eller portfolio, där eleverna själva är delaktiga. Samma element, påpekar de, bör finnas med i undervisningen för de lässvaga som för dem som har god läsfärdighet, men med en mer explicit träning av fonologiska och ordavkodningsfärdigheter för de lässvaga.

En viktig del av det pedagogiska arbetet handlar om att hjälpa eleverna till en positiv självbild, större kognitivt mod och lust att läsa, och detta gäller inte minst med vuxna elever (Lundberg & Miller Guron, 2000). De påpekar att ”den rådande överbetoningen av kognitiva och lingvistiska problem missar något mycket väsentligt i inlärningsprocessen” (s. 224).

Lundberg och Miller Guron (2000) diskuterar också möjligheter att kompensera för läs- och skrivhandikappet på en rad områden, både i skola och arbetsliv. Arbetsplatsen kan till exempel anpassas så att hinder undanröjs. Hjälpmedel, såsom datorer med tillgång till Internet, kan utrustas med talsyntes och program som mer utnyttjar ikoner än skriven text. Andra kompensatoriska möjligheter utgörs av ”literacy helpers”, alltså personer som bistår när skriftproblem uppstår. I en arbetsgrupp kan ansvaret fördelas så att vissa personer tar huvudansvaret för gruppens läsning och skrivning, medan alla deltar i samtal, analys och slutsatser. På det viset ges personer med dyslexi möjlighet att utnyttja sina starka sidor utan att hindras av de svaga (se också Barton, 1994; Baynhan, 1995). Lundberg och Miller Guron påpekar också vikten av att man i skolan och på arbetsplatsen har kunskaper om handikappet och att ledning och kamrater visar tolerans och medmänsklighet, och även uppmärksammar och tar hjälp av den enskildes starka sidor.

Det kategoriska perspektiv som dyslexiforskarna tycktes stå för med avseende på diagnosticering vidgas betydligt när man undersöker hur vissa av dem ser på undervisning. Då framträder snarast ett relationellt perspektiv som bygger på kommunikation, ett perspektiv som

uppmärksammar såväl mikro- som meso- och makronivå, och som syftar till att stärka den enskilda människan genom att bygga på hennes starka sidor och ge stöd när hon utvecklar de svaga. De påpekar att det är i mötet mellan den enskildes förutsättningar och skolans, arbetets och samhällets krav som svårigheter uppstår. De understryker att det inte enbart är kognitiva processer involverade i läs- och skrivlärandet, utan att känslomässiga aspekter har en genomgripande betydelse. Det lärande subjektet uppfattas alltså inte endimensionellt, som ett enbart tänkande subjekt,<sup>113</sup> utan flerdimensionellt, med tankar, känslor och vilja.

Detta knyter an till ett livsvärldsperspektiv, där den levda kroppen som integrerad helhet av kropp och själ, ses som vår tillgång till världen och därmed också vår möjlighet att erövra det skrivna språket. Det blir då mindre viktigt att avgöra om en person har dyslexi eller ej, det viktiga blir att förstå vari de individuella svårigheterna i mötet med skriftspråket ligger för att kunna stödja den enskildes övervinnande av sina svårigheter.

## Forskning om erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter.

### **Att synliggöra erfarenheter av läs-och skrivsvårigheter**

Om vuxna med läs- och skrivsvårigheter finns idag många berättelser nedtecknade. I romanform, alltså i fiktiva berättelser, har sådana svårigheter fått vara ledmotiv i till exempel Bernhard Schlinks *Högläsaren*, Ruth Rendells *Stenarna skola ropa* och i Torbjörn Lundgrens *Det skrivna ordets tystnad*. I pedagogisk litteratur finns åtskilliga exempel på hur forskare låter människor med stora läs- och skrivsvårigheter komma till tals och själva berätta om sina erfarenheter, till exempel Sigrid Madison (1988), som i *Hoppande bokstäver* publicerar åtta sådana berättelser.

---

<sup>113</sup> Jfr Descartes: *Cogito, ergo sum. Jag tänker, alltså är jag*, ett uttryck för en dualistisk ontologi.



Under den senaste tioårsperioden har också vetenskapliga undersökningar presenterats, vilka utgår från enskilda personer som har läs- och skrivsvårigheter och beskriver svårigheterna ur deras perspektiv. Sidsel Skaalvik (1994) undersökte i en intervjustudie relationen mellan kognitiva och emotionella aspekter hos sex vuxna med stora läs- och skrivsvårigheter. Skaalvik bad sina informanter se tillbaka på sin skoltid och utbildningsgång och även berätta vilka konsekvenser de menade att skolerfarenheterna haft för deras vuxna liv. Alla informanterna upplevde sig fortfarande som dåliga läsare och hade låga förväntningar på sin egen läsning. De hade också upplevt lässituationen i skolan hotande och ofta fått hjärtklappning eller blivit svettiga när de varit tvungna att läsa högt. De flesta menade att deras svårigheter också gått ut över resultaten i de övriga teoretiska ämnena. Här fanns dock undantag, eftersom ett par av informanterna lyckats väl i vissa teoretiska ämnen, i det ena fallet genom att med hårt arbete kompensera för sin långsamma och osäkra läsning och skrivning, i det andra genom att läraren lagt tonvikten på muntliga aktiviteter. Alla utom en hade upplevt att lärarna och kamraterna nedvärderade dem. Den ende som inte kände sådana negativa förväntningar var den man som genom hårt arbete lyckats väl i de teoretiska ämnena. Ingen av de sex hade dock dragit sig undan från skolarbetet, men de hade utvecklat olika typer av försvarsmekanismer för att skydda självförtroendet, antingen strategier för att uppnå så goda resultat som möjligt eller strategier för att dölja problemen. Konsekvenser för vuxenlivet, menar de flesta av dem, har varit att de valt en kort utbildning med små läskrav och ingen skriftlig examen, en utbildning som leder till arbete med låga läs- och skrivkrav och ofta dålig lön. Dock har alla, som vuxna, deltagit i någon form av frivillig utbildning. Svårigheterna tycks alltså inte helt ha knäckt dem.

Vissa av Skaalviks resultat utmanas i en finsk studie av Heli Hakkarainen, Camilla Kovero och Juhani E. Lehto (2003), vilka intervjuade nio högskolestuderande med dyslexi, för att undersöka vilka sociala och emotionella konsekvenser läs- och skrivsvårigheterna haft för dem. Det förtjänar att påpekas att urvalet till Hakkarainens m.fl. studie är positivt, vilket kan ha påverkat resultaten. Dessa studenter hade gått i grundskolan i slutet av 1970-talet och början av 1980-talet, då läs- och skrivsvårigheter diskuterades allt öppnare och då den samordnade specialundervisningen byggdes ut.

Studenterna hade därför minnen av både klassundervisning och specialundervisning. De flesta hade huvudsakligen positiva minnen från specialundervisningen. De hade trivts gott med specialläraren och känt att de lärde sig. Enstaka studenter hade upplevt att de fick en etikett som avvikande, men hade trots detta, menar forskarna, uppfattat stödundervisningen som en tillgång. Studenternas minnen av sina lärare varierade. De redovisade positiva minnena från alla skolstadier. Negativa minnen, däremot, gällde huvudsakligen klassläraren under de första åren. Upplevelsen av att inte ha blivit sedd som den person man är, eller att bli uppfattad som dum, kommer ofta igen i dessa minnen. Sammantaget antyder denna studie en mer positiv upplevelse av skolgången och specialundervisningen än tidigare studier.

Skaalviks studie, liksom Hakkarainens m.fl., har huvudsakligen fokuserat de minnen olika individer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har från skola och utbildning. Anna-Lena Eriksson Gustavsson (2002) har i stället undersökt hur åtta industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter hanterar de läskrav de ställs inför i sitt arbete och sitt dagliga liv. Alla åtta informanter rapporterade att de läste på sin fritid varje dag, till exempel tidningar och post, text-TV, e-post, textremsan på TV, recept eller på Internet, och de hjälpte sina barn med läxläsning. Däremot läste de inte mycket böcker. De läste av eget intresse, för avkoppling och för att hålla sig informerade om nyheter, men även för personlig utveckling, till exempel i körkortsstudier eller i en matematikkurs. Flera av dem läste också för att utveckla sin läsförmåga. Dessa olika slag av läsning var en självklar del av deras vardag och upplevdes i allmänhet inte som svår. Det som upplevdes problemfyllt var att läsa i nya sammanhang, där man inte hade hjälp av förförståelsen, eller att läsa när tiden inte räckte till, till exempel när textremsan på TV försvinner alltför snabbt. Information och meddelanden från myndigheter beredde också svårigheter, liksom att skriva till myndigheter och att fylla i blanketter. I sådana sammanhang gick ofta familjen in som ”literacy helpers”. Att den närmsta familjen kände till svårigheterna utgjorde en lättnad. Trots detta upplevde flera av informanterna att de var begränsade i sin vardag.

Läsning och skrivning i arbetet går idag inte att komma ifrån, men för personerna i studien var de situationer där de läste och skrev oftast välbekanta och innehållet känt. När de ibland ställdes inför nya läs- och skrivuppgifter hanterade de dessa med två skilda strategier, undvikande eller bearbetande. Alla intervjuade personer utnyttjade båda strategierna och varierade dem efter situation. Strategierna upplevdes som deras egna, ingen hade visat dem, de hade själva kommit på, och när det gäller de bearbetande strategierna hade de prövat sig fram till användbara och fungerande redskap i mötet med skriftspråkliga krav.

Två känslor är starkt förknippade med läs- och skrivkrav i arbetet för dessa åtta personer, stolthet och osäkerhet. Stoltheten visar sig i en uttalad vilja att själv klara situationen. Osäkerheten är nära förknippad med stoltheten, och har att göra med om man är respekterad trots läs- och skrivsvårigheterna. Liksom i Skaalviks undersökning framgår även här att dessa känslor är grundlagda i det första läs- och skrivlärandet i skolan och följer sedan med genom livet.

Viljan att våga visa var läs- och skrivförmågans gränser går är tydlig, och önskan om och rätten till att bli respekterad med sina svårigheter är stark. Omgivningens reaktioner vad gäller synen på och konsekvenserna av läs- och skrivsvårigheter är dock inte förutsägbara i alla situationer, varför öppenheten beskärs och begränsas (Gustavsson, 2002, s. 209)

De tre undersökningar jag här ovan har redogjort för intresserar sig alla för subjektets erfarenheter, vilket också denna studie gör, men ingen av dem utgår från ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Ansatsen har emellertid använts i studier av läs- och skrivsvårigheter av bland annat Jean C. McPhail (1995) och Nadja Carlsson (1999).

McPhail (1995) diskuterar i en artikel fenomenologi som filosofi och metod. Hon tar exempel bland annat från en studie där en förståndshandikappad ung man med läs- och skrivsvårigheter följdes under ett år, i syfte att förstå hur han erfor och använde skriftspråket. Analysen gav vid handen att han presterade bättre i naturliga, meningsfulla vardagssituationer än i skolsituationen, och att han också var väl medveten om vad han kunde och vad som var svårt för honom.

Carlsson (1999) diskuterar skillnaden mellan en lärares horisonter och hennes dyslektiska studenters. Medan skriftspråket är ett fullkomligt självklart medium för läraren i både professionella och privata sammanhang är det problemfyllt och svårt att använda för dyslektikern. För läraren ingår att läsa och skriva, att ge och ta emot information via skrivet språk i den naturliga inställningen och blir därmed osynligt och självklart. "Läraren är 'instängd' i en livsvärld, som är impregnerad av skriftspråket", skriver Carlsson (s.88). För den som har dyslexi förhåller det sig annorlunda. Dyslexi är på många sätt ett dolt handikapp, det syns inte utanpå kroppen, och därför händer det ofta att dyslektikerns bemödanden förblir osynliga. Det som syns är de dåliga prestationerna, men dessa tolkas ofta som utslag av slarv eller lättja. I undervisningssituationen kommer lärare och student ibland på kollisionskurs, eftersom de inte ser det skrivna språket inom samma horisont. Det är därför av största betydelse för en dyslektisk student att möta lärare som är öppna och redo att förstå svårigheterna och studentens levda erfarenhet, redo att vidga sina horisonter.

De studier som här redovisats ingår alla, med avseende på ämnesinnehåll, i en forskningstradition där också denna studie hör hemma. Genom att låta enskilda personer komma till tals och inte döljas bakom kategorier som "dyslektiker", "sen läsare" eller "osäker stavare", ges vi möjlighet att överge den naturliga inställningen och se hela människan. Denna studie skiljer sig från de tidigare dels genom att sträcka sig över tid, mer än ett år, dels genom variationen av deltagarnas ålder och livssituation. Den skiljer sig också genom att vara vägledad explicit av en kontextualiserad ontologi och slutligen också genom att lyfta fram strävan till övervinnande som en ständigt pågående process, ett sätt att bemästra sin situation.

## **Sammanfattning**

I detta kapitel har jag diskuterat svårigheter och övervinnanden, både i allmänhet och som läs- och skrivsvårigheter. Teorier från specialpedagogik och dyslexiforskning har lyfts fram och ställts i relation till livsvärlden. Jag har framhållit att enskilda människors levda erfarenheter inte alltid motsvarar de tillskrivna svårigheter som beskrivs ur andra vetenskapliga perspektiv. Svårigheter i livsvärlden

är något som erfars av den enskilde. De uppstår i den levda kroppens möte med världen och andra människor och de är sammanvävda med situation och historicitet. De kan lättas av andras bemötande och tillrättaläggande av de omständigheter där svårigheterna uppträder, men för att övervinna dem fordras en medvetenhet om den situation den enskilde befinner sig i. I en intersubjektiv värld är övervinnande av svårigheter en gemensam angelägenhet, och samtidigt ett projekt för den enskilde.

## Kapitel 6

### Att forska med livsvärlden som grund – epistemologi och metod

#### **Inledning**

I en forskningsprocess ingår många olika moment. Forskaren har en fråga som hon söker svar på, i sökandet gör hon upptäckter vilka tolkas och värderas för att slutligen rapporteras. I denna process samverkar de olika momenten med varandra, inte i en steg-för-steg-process utan i ständigt pågående dialektik där ordningsföljden växlar och momenten snarast är inflätade i varandra. När jag söker upptäcker jag det jag redan har en förståelse för. I upptäckandet avslöjas att det finns mer att söka efter. När jag skriver för att rapportera gör jag nya upptäckter, eftersom ting och förhållanden blir gripbara och visar nya sidor när de benämns. I vart och ett av dessa steg är också mina värderingar inblandade.

I detta kapitel redovisar jag epistemologiska och metodologiska antaganden, personlig bakgrund och konkret tillvägagångssätt. I olika avsnitt behandlas förståelsens grund, undersökningsgrupp, design och dataproduktion, analys och tolkning, rapportering av resultaten och slutligen en diskussion om möjlig generaliserbarhet, trovärdighet och giltighet samt etiska aspekter. I framställningen har teoretiska antaganden och min personliga bakgrund flätats samman med beskrivningen av det konkreta tillvägagångssättet.

## Förståelsens grundvillkor och förståelse som grundvillkor

Den hermeneutiska process jag har skissat i kapitlets inledning har beskrivits av filosofer som till exempel Heidegger (1993) och Hans-Georg Gadamer (1997). Enligt dem bygger all förståelse på förförståelse. Vi är inkastade i en redan meningsfull värld. Människans vara-i-världen är därför tolkande. Hon har inte direkt tillgång till världen, utan ting och företeelser visar sig alltid för henne *som* något. När vi gör nya erfarenheter tolkas de mot den förförståelse vi har. Samtidigt förändras vår förståelse av varje ny erfarenhet som fogas till den, vår värld förändras och blir aldrig mer vad den tidigare var<sup>114</sup> (Merleau-Ponty, 1962; v. Peursen, 1977; Colaizzi, 1978). Forskningsmetodiskt talar man ofta om den hermeneutiska cirkeln som en metafor för den process där forskaren går fram och tillbaka mellan helhet och del, mellan teori och empiri, mellan då, nu och sedan, för att skaffa sig en djupare förståelse av de fenomen hon söker kunskap om (Ödman, 1979). Den hermeneutiska cirkeln skall emellertid inte uppfattas som ett uttryck för ett formaliserat metodiskt arbete utan är ett grundläggande villkor för vår tillvaro. Jörgen From & Carina Holmgren (2000) skriver:

Den hermeneutiska cirkeln är inte en metodisk cirkel, där man växlar mellan del och helhet, utan förståelsens strukturella fullbordan som realiseras när de delar som bestäms av helheten själva bestämmer denna helhet (s. 222).

Gadamer (1997) beskriver frågandet som en aspekt av den hermeneutiska cirkeln. Han karaktäriserar fråga och svar som dialektikens procedur. ”Allt vetande tar vägen genom frågan” (s. 174). Frågan uppstår när vi möter något som inte stämmer överens med vår förförståelse. En fråga är öppen, skriver han, när svaret inte är fast utan måste sökas och fordrar att man argumenterar för det. Samtidigt är en helt öppen fråga meningslös. Varje fråga är ställd inom en given förförståelse och innefattar i sig det som frågan handlar om, själva frågan och det man söker genom frågan. Därför finns alltid en föreställning om svaret redan då frågan ställs (Ödman, 1979; Heidegger, 1993; Gadamer, 1997).

---

<sup>114</sup> Jag har utvecklat detta i Kap 2 och nämnt det i Kap 4.

Den förförståelse min forskningsfråga bygger på är min lärarerfarenhet. I arbetet med att stödja elever med läs- och skrivsvårigheter och i samtal med barn, ungdomar och vuxna när jag gjort utredningar av läs- och skrivproblematik, har jag sett att många hittar egna strategier att komma tillrätta med sin läsning och skrivning och sitt kunskapande, medan andra får hjälp av föräldrar, lärare eller kamrater att upptäcka användbara vägar att gå. En del av dem har fått stöd och hjälp som de önskar, andra har ställts inför överkrav och blivit missförstådda och uppfattade som slarviga eller lata. De flesta har arbetat hårt och gjort stora framsteg, ibland tack vare, ibland trots, skolan. Jag har uppfattat deras strävan att bemästra de svårigheter de ställs inför som ett pågående projekt.

Att söka kunskap innebär alltså att ställa frågor utifrån givna förutsättningar. Mina förutsättningar låg således i min lärarerfarenhet. Kanske ska ordet ”frågor” hellre ersättas av ”undran” eller ”förundran”. I de orden finns också känslorna med, inte bara tankarna. Van Manen (1997a) använder ofta ordet ”wonder”, vilket kan översättas med både undran, förundran och häpnad.<sup>115</sup> För att utföra ett vetenskapligt arbete fordras emellertid också vetenskaplig skolning, och för forskaren är det nödvändigt att förhålla sig kritiskt medveten om vad som visar sig som ny kunskap, för att därigenom undvika en naiv horisontsammansmältning (Gadamer, 1997). Risken är annars att man tolkar det som visar sig utifrån en förgivettagen förförståelse och att det därför inte uppfattas som något nytt. Våra horisonter förändras ständigt utan att vi reflekterar över det och nya erfarenheter infogas i det redan kända. Just en lång lärarerfarenhet kan därför ställa till problem i det vetenskapliga arbetet eftersom skolvardagen, läsandet och skrivandet, elevers och lärares framgångar och motgångar, allt detta ingår i lärarens förgivettagna kunskap. För att verkligen upptäcka något nytt var det nödvändigt för mig att finna vetenskapliga verktyg som kunde hjälpa mig att inta en mer distanserad, icke-involverad, position.

Metoder och teorier är forskningsverktyg vi brukar hänvisa till och använda oss av vid vetenskapliga undersökningar. Min undran gick emellertid inte att enkelt hänföra till en teori. Den hade visserligen

---

<sup>115</sup> *Norstedts stora engelsk-svenska ordbok*, tredje upplagan, (2001), Stockholm: Norstedts förlag.



anknytning till både specialpedagogisk forskning, literacyforskning och dyslexiforskning, men frågans egentliga innebörd var snarast existentiell, och vilken ansats är möjlig att använda för existentiella frågor?

De vanligaste ansatserna inom pedagogisk forskning föreföll inte möjliga för min forskningsfråga. I stället fann jag en möjlighet i en filosofisk rörelse, fenomenologi, och i den speciella inriktning mot livsvärlden som jag har redovisat i studiens kontextualiserade ontologi. I detta kapitel utvecklar jag de epistemologiska och metodologiska frågorna i anslutning till min undersökning, och redovisar det konkreta tillvägagångssättet jag använt. Ställningstaganden avseende epistemologi och metod bygger på studiens ontologiska grund (jfr Grumet, 1992; Polakov, 1992; McPhail, 1995; Kvale, 1997; Bengtsson, 1999; Claesson, 1999a, 2004; Johansson, 1999a; Öhlén, 2000; Berndtsson 2001).

## **Deltagare i studien**

I avhandlingens inledning redovisade jag ursprunget till mina forskningsfrågor – den förundran jag erfor inför elever som orkade arbeta med att lära sig läsa och skriva och använda skriftspråket trots att det kostade dem lång tid och stor möda. Här finns *kriterierna för urvalet av de personer som ingår i min studie*: personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som befinner sig i skolan (grundskola eller vuxenutbildning) och på ena eller andra sättet strävar att övervinna sina svårigheter. Det innebär att urvalet till studien är positivt. Det är ett uttryck för möjlighetstänkande, jag vill utforska det goda exemplet.<sup>116</sup>

Min undersökningsgrupp består av nio personer. Jag har inte syftat till representativitet vid urvalet. Hur skulle det vara möjligt i en studie av människors existens? I stället har jag strävat efter variation. Ju större variation mellan deltagarna desto större möjlighet att läsarna av denna avhandling skall kunna hitta likheter med egna elever eller arbetskamrater, med egna barn eller med sig själva. Med en sådan

---

<sup>116</sup> Detta kommenteras ytterligare längre fram i kapitlet, under rubriken Att värdera - ...

variation kan det undvikas att förståelsen för människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi binds till generella egenskaper. I stället måste varje enskild person förstås i sin unika existens.

De nio deltagarna i studien är alltså av olika ålder och kön, kommer från olika hembakgrund och olika kulturer, går i olika skolformer och är olika framgångsrika i sitt skolarbete. Jag presenterar dem här helt kort i åldersordning och anger skolform och årskurs för var och en, samt om de till exempel bor på landet eller i en stad. I resultatredovisningen finns en fylligare presentation av dem i varje kapitels inledning. Ålder och årskurs avser vid studiens start. Alla namn är fingerade.

- *Mats* är 9 år och går skolår 3 i en ålderblandad klass 1-2-3 i en liten F-7-skola<sup>117</sup> i ett brukssamhälle. Han bor på landsbygden. Mats finns med i studien under två hela år. Han var dessutom min elev under ett och ett halvt år innan studien startade, liksom under studiens första år.
- *Annika* är 10 år och går skolår 4 i en ålderhomogen klass i en samma skola som Mats. Hon bor i ett litet samhälle några kilometer från skolan. Även Annika finns med i studien under två hela år. Också hon var min elev under studiens första år, och dessförinnan under två och ett halvt år.
- *Ana* är 13 år och går i skolår 7 i en högstadieskola i en mindre stad. Hon bor centralt, på gångavstånd från sin skola. Hon är den enda av deltagarna som inte har svenska som hemspråk. Ana deltar i studien under tre terminer.
- *Rebecka* är 14 år och går i skolår 8 i en högstadieskola i en mindre stad. Hon bor i ett samhälle strax utanför staden där hennes skola ligger. Rebecca deltar i studien under ett läsår samt i en uppföljningsintervju ett halvår senare.
- *Niklas* är också 14 år och går i skolår 8 i samma högstadieskola som Rebecca men i en annan klass. Han bor i ett villaområde i stadens ytterkant, på cykelavstånd från skolan. Niklas deltar i studien under ett läsår samt i en uppföljningsintervju ett halvår senare.

---

<sup>117</sup> En F-7-skola omfattar förskoleklass t.o.m. grundskolans år 7.

- *Rasmus* är 17 år och går sitt tionde skolår i en s.k. dyslexiklass (en liten grupp med tillgång till mycket personal) i samma högstadieskola som Ana. Han bor på landsbygden. Rasmus deltar i studien under ett läsår samt i en uppföljningsintervju ett halvår senare, då han går i år 1 på gymnasieskolans estetiska program.
- *Eyvind* är 26 år och går andra året på SOL-linjen på en folkhögskola. Hans hem är beläget i centralorten i en mindre kommun, tio mil från folkhögskolan. Under det första året på SOL har han bott på elevhemmet. Det år studien genomförs hyr han lägenhet i det samhälle där folkhögskolan ligger. Eyvind deltar i studien under ett läsår samt i en uppföljningsintervju ett halvår senare, då han lämnat folkhögskolan.
- *Petra* är 41 år och går på folkhögskolans allmänna linje med sikte på behörighet att söka till högskolan. Också hon har sitt hem i en ort på ungefär 10 mils avstånd från folkhögskolan. Hon bor på elevhemmet när studien inleds, men flyttar under sitt sista studieår till lägenhet i ett näraliggande samhälle. Petra deltar i studien under ett läsår samt i en uppföljningsintervju ett halvår senare.
- *Inga* är 53 år och går andra året i den kommunala vuxenutbildningen, "Grundvux."<sup>118</sup> Hon har bott i storstad hela sitt liv, utom de två sista åren, då hon bott i centralorten i en mindre kommun. Också Inga deltar i studien under ett läsår samt i en uppföljningsintervju ett halvår senare, då hon avslutat sina studier.

För att hitta personer som kunde ingå i min studie tog jag hjälp av specialpedagoger och speciallärare som jag kände. Martyn Hammersley och Paul Atkinson (1983) diskuterar hur forskaren använder sina formella och informella kontakter för att hitta lämpliga personer till en studie. De påpekar att personer man fått kontakt med via sina nätverk ofta svarar på ett utförligare och djupare sätt. Samtidigt är det under sådana förhållanden viktigt att forskaren markerar sin självständighet gentemot den person som förmedlar kontakten.

---

<sup>118</sup> Att Inga går i Grundvux innebär att hon kompletterar grundskolans kurser.

Den inledande kontakten med dessa kontaktpersoner togs via telefon i slutet av vårterminen läsåret innan studien startade. Jag presenterade mig som lärare och doktorand, och markerade på det sättet min tillhörighet till lärarkåren, samtidigt som jag också gjorde klart att det handlade om en forskningsstudie. Jag bad om hjälp att hitta personer till min undersökning och de lärare jag talade med var alla villiga att hjälpa mig. Jag träffade var och en av dem på deras skola innan sommarlovet och informerade närmare om min undersökning. Jag bad att de, vid höstterminens början skulle föreslå elever vilka, enligt deras bedömning, hade läs- och skrivsvårigheter, men inte nödvändigtvis dyslexi, elever som på olika sätt arbetade med att bemästra dessa svårigheter. Jag bad också att de skulle förmedla kontakten med dessa elever i början av höstterminen och sedan vara min kontaktperson på skolan medan studien pågick, samt ge mig sin bild av eleven i samband med de besök jag gjorde. I den mån det fanns resultat från formella läs- och skrivtest med eleverna i fråga bad jag att få tillgång till dem också.

I början av hösten arrangerade mina kontaktpersoner ett kort enskilt samtal i ett avskilt rum på sin skola med de elever de föreslog till min undersökning. Jag presenterade mig för eleverna på samma sätt som för lärarna, berättade om min studie och frågade om de kunde tänka sig att delta i den. Om de var positiva till att medverka bad jag dem berätta hur de själva såg på sina läs- och skrivsvårigheter och hur de hanterade dem, detta för att ge mig ett underlag för mitt definitiva urval av personer till studien. Alla som sagt sig vara positiva till att delta fick också ett papper med skriftlig information om studien (bilaga 1), och ungdomarna uppmanades att visa det för sina föräldrar. Några dagar efter detta första möte ringde jag upp var och en av dem och meddelade om jag önskade ha med dem i studien eller ej. Eftersom jag strävade efter variation i livssituation inom undersökningsgruppen ställdes några gånger person mot person vid urvalet. Den som då valdes var den som jag bedömde bäst kunde bidra till variationen. De tre personer som sålunda blev bortvalda fick veta skälet till det. Jag kunde ana en liten besvikelse i rösten hos ett par av dem, men för övrigt inga frågor. Till dem som jag önskade ha med i studien ställdes än en gång frågan om de var villiga att delta och beträffande ungdomarna talade jag även med föräldrarna för att få deras tillåtelse. Att etablera kontakt med föräldrarna från början var

viktigt även av det skälet att jag avsåg att inför varje möte med deras barn också ha ett kort samtal med dem, och be dem ge sin bild av barnet eller den unga hemma och på fritid.

**Tabell 1.** Resultat från test och utredningar av läs- och skrivsvårigheter, vilka deltagarna genomgått.

Namn	Skolår vid studiens start	Resultat från formell testning
MATS	Skolår 3	Läs- och skrivutredning i skolår 3 Enligt DLS <sup>119</sup> år 2 och 3, samt UMESOL <sup>120</sup> motsvarar hans prestationer det man väntar sig under våren i år 1. Åtgärdsprogram.
ANNIKA	Skolår 4	Läs- och skrivutredning i skolår 3. Enligt DLS år 3 läser hon långsamt och osäkert. Stanine <sup>121</sup> 1-3 på avläsnings- och läsförståelseprov. Rättstavning - stanine 3. Åtgärdsprogram.
ANA	Skolår 7	Enstaka test skolår 7. Resultat: DLS <sup>122</sup> Rättstavning för skolår 6 – stanine 1 DLS Läsastighet för skolår 6 – stanine 2
REBECCA	Skolår 8	Enstaka test skolår 7. Resultat: LS <sup>123</sup> Läsförståelse för skolår 7 – stanine 2. Åtgärdsprogram.

<sup>119</sup> Järpsten, B. (1999). *Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS) för klasserna 2 och 3.*

<sup>120</sup> Taube, K., Tornéus, M. & Lundberg, I. (1984). *UMESOL: Läsning och skrivning.*

<sup>121</sup> Stanineskalan är en standardiserad niogradig skala som används vid olika typer av psykologiska test och kunskapsprov. Testresultaten för hela populationen förutsätts fördela sig enligt normalfördelningskurvan. Staninepoäng 5 sätts då på en prestation som ligger runt medeltalet för alla prestationer inom gruppen, 9 är högsta poäng och motsvarar oftast alla rätt medan 1 är sämst. Med utgångspunkt i normalfördelningen kommer 4% av populationen att placera sig på 1, 7% på 2

osv.

<sup>122</sup> Järpsten, B. & Taube, K. (1997). *DLS för klasserna 4-6.*

NIKLAS	Skolår 8	Enstaka test skolår 7. Resultat: LS Läsförståelse för skolår 7 – stanine 3 LS Avläsning ord för skolår 7 – stanine 1 MG Meningskedjor <sup>124</sup> för skolår 7– stanine 1 Medan studien pågår utreds Niklas problem vid Senso-motoriskt centrum, Mjölby. Resultat: auditiva och visuella problem liksom kvardröjande spädbarnsreflex. Åtgärdsprogram.
RASMUS	Skolår 10	Läs- och skrivutredning skolår 10. Intyg om dyslexi från kommunens stödenhet
EYVIND	Andra året på folkhögskola	Läs- och skrivutredning, ombesörjd av Arbetsförmedlingen i slutet av 1990-talet. Dyslexidiagnos och handikappkod hos AF.
PETRA	Tredje året på folkhögskola	Läs- och skrivutredning inför högskoleprovet 2000-10-01. Läsastighet som elever i år 4, god läsförståelse, svårt med stavningen och svårt med engelska.
INGA	Andra året i GrundVux	Vill inte genomgå några läs- och skrivtest.

Urvalet har således gjorts i flera steg. Första urvalsgrund är lärarbedömning, därefter om de tillfrågade ställde sig villiga att delta. Sista steget utgjordes av jämförelse mellan lämpliga personer med avseende på vem som kunde tillföra mest variation till gruppen som helhet. Av tolv tillfrågade var tio positiva till medverkan och sju valdes ut. Tillsammans med två av mina egna elever kom undersökningsgruppen så att omfatta nio personer.

Gentemot de två yngsta, som var mina elever, var förfaringssättet lite annorlunda. Jag kände dem väl och hade också nära kontakt med deras föräldrar. Frågan ställdes först till deras föräldrar. När det gällde Annika lät hennes mamma frågan omedelbart gå vidare till Annika själv, och efter ett kort samtal svarade båda positivt. När det gällde Mats ställde sig föräldrarna positiva, men jag kom överens med dem

<sup>123</sup> Johansson, M.-G. (1992). *LS. Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet.*

<sup>124</sup> Johansson, M.-G-. (1999). *MG-kedjor. Fyra korta lästest. För snabb och enkel bedömning av läsfärdighet.*

om att inte från början fråga Mats själv. Jag höll redan på att genomföra en läs- och skrivutredning med honom, och det kändes som om han skulle kunna uppfatta sig som alltför särskild om vi också talade med honom om att delta i min studie. Eftersom han och jag träffades schemalagt fyra gånger i veckan fanns det kontinuerligt tillfälle till samtal. Innan studien avslutades berättade jag emellertid för Mats att jag skulle skriva en bok där han var med och där jag skulle berätta om hur han strävade med läsningen och skrivningen. Detta var Mats mycket nöjd med. Mats och Annikas föräldrar, liksom Annika själv, fick också det skriftliga meddelandet om undersökningen.

Att kontakt etablerades med hjälp av skolan och specialläraren eller specialpedagogen hade naturligtvis viss betydelse för de samtal som fördes mellan mig och de personer som ingick i studien, likaväl som att jag presenterade mig inte bara som forskare utan även som lärare. Jag har emellertid den uppfattningen att min lärarerfarenhet i detta fall hade positiv betydelse. Lärarna visste att den de samtalade med hade egna personliga kunskaper och erfarenheter från skola och undervisning. Föräldrarna kunde känna igen situationen, att samtala om de egna barnen med någon som vet mycket om skolan, och samtidigt inte känna att de var i en beroendeställning, eftersom jag inte var deras barns lärare.

Deltagarna i studien uppfattade mig på olika sätt. För Mats och Annika var jag i praktiken deras lärare under studiens första år. Medan Annika var noga med att skilja mellan samtal med mig som forskare och mig som lärare, var Mats till att börja med inte medveten om någon skillnad. För honom var jag samma frågvisa lärare i alla situationer. Båda tycktes också omedvetna om de observationer jag ständigt gjorde.

I förhållande till ungdomarna tycktes balansen mellan min forskarroll och min lärarbakgrund utfalla positivt. De undvek inte vissa frågor på grund av att jag var lärare eller för att deras lärare var min kontaktperson. Snarast uppfattades jag som insatt i skolans värld, så att det gick att prata med mig, men inte belastad av att vara just deras lärare. Niklas formulerade detta vid ett tillfälle när han hade avslöjat något som kunde bli besvärande för honom. Han konstaterade, att

sådant kunde han säga till mig, ”för du är ju inte lärare. Men säg inte det till min lärare!” (Niklas, vt 9:1).

För de tre vuxna i studien var min roll som forskare, inte lärare, entydig, och för Inga var det av avgörande betydelse att det var en forskare hon berättade för, eftersom min rapport skulle kunna leda till att andra människor, med liknande svårigheter som hon har, skulle kunna bli bemötta på ett bättre sätt och få bättre hjälp än hon fått (Inga, ht 00:1).

## **Design och dataproduktion**

Husserls uppmaning att *gå till sakerna själva* är utgångspunkten för forskning inom en livsvärldsansats. En fenomenologisk studie riktar sig mot människors erfarande och handlande, och forskaren söker förstå den mening och innebörd sakerna har för den andre. Van Manen skriver: ”*Phenomenological questions are meaning questions. They ask for the meaning and significance of certain phenomena*” (1997a, s. 23). I denna studie söker jag förstå den andres erfarande av svårigheter med det skrivna språket och hennes strävan att bemästra dem. Detta är således de ”saker” jag här går till.

Att gå till sakerna själva innebär att vara öppen för det som visar sig. Vikten av att förhålla sig öppen poängteras av många forskare som arbetat med s.k. kvalitativa metoder, både de som arbetar inom en livsvärldsansats och de som utgår från näraliggande perspektiv (Mishler, 1986; Burbules, 1993; van Manen, 1997a; Kvale, 1997; Alerby, 1998; Bengtsson, 1999; Claesson, 1999a, 2004; Johansson, 1999; Öhlén, 2000 och Berndtsson, 2001; Dahlberg, Drew & Nyström, 2001). Bernt Gustavsson (2002) formulerar öppenhetens betydelse för kunskapandet i generella ordalag:

Det brukar sägas att just detta utmärker poeter, konstnärer och filosofer - förmågan att ständigt kunna upptäcka nya saker eller att se världen ur nya perspektiv. Denna förmåga är den väsentliga drivkraften till kunskap, att ständigt förhålla sig öppen, ständigt beredd att lära något nytt (s. 46).



Dahlberg m.fl. (2001) påpekar emellertid att öppenhet i fenomenologisk forskning måste förstås i relation till forskarens egna försanthållanden. Samtidigt som forskaren försöker få syn på fenomenet från det erfarande och tolkande subjektets synvinkel är hon också själv ett erfarande och tolkande subjekt. Öppenheten ligger då i att förhålla sig villig att lyssna, se och förstå, att vara känslig för fenomenet och visa ödmjukhet och respekt för den andres förståelse och hela tiden vidmakthålla en kritisk distans som ifrågasätter den egna tolkningen (Bengtsson, 1991; Dahlberg m.fl., 2001).

För forskare inom en livsvärldsansats finns ingen utarbetad, färdig metod att ta till. Vid utformandet av design och metoder för dataproduktion fordras samma öppenhet mot fenomenet. Bengtsson (1999) framhåller att forskare inom denna ansats måste vara metodologiskt kreativa i sitt kunskapssökande. Han skriver:

När det i en livsvärldsansats således inte går att förlita sig på den rätta metoden, tvingas varje forskare att noggrant tänka ut och redovisa vilken metod eller metoder som skall användas i ett projekt. En livsvärldsansats stimulerar således till metodologisk kreativitet (s.33).

Jag menar att öppenheten gentemot de studerade fenomenen även medför att forskaren inte kan slå sig till ro i genomförandet av en aldrig så noggrant och känsligt uttänkt plan för sin undersökning. Öppenheten fordrar följsamhet genom hela studien och beredskap att följa nya vägar.

Denna studie planerades ursprungligen som en intervjuserie, men avsikten var att också bekräfta och fördjupa den kunskap intervjuerna gav med teckningar och skriftliga arbeten av deltagarna och utsagor från deras lärare och föräldrar. Tanken var att följa personerna i undersökningen genom intervjuer en gång i månaden under ett läsår, och då låta samtalen utgå från olika teman, ett nytt varje gång. De teman som planerades var:

#### MÅL

- Mål för livet, mål för utbildningen, mål för det pågående arbetet.
- Näraliggande mål och avlägsna mål, drömmar och förväntningar.

- Vem sätter målen för dig?

#### KRAV

- Vad gör det svårt för dig att läsa och skriva? Vad gör det lätt?
- Vilka krav känner du som utmanar dig till ansträngning?
- Vilka krav hindrar dig att utvecklas?
- Hur gör du när en uppgift är svår?

#### TID, RUM, KROPP, RELATIONER

- När/ var/ hur läser du?
- När/ var/ hur skriver du?
- Tillsammans med vem?

#### FÖRÄNDRINGAR med avseende på ...

- hur bra du läser och skriver,
- vad du tycker om att läsa och skriva,
- hur du uppfattar vikten av att kunna läsa och skriva.

#### FRITIDEN (OCH JOBBET)

- Speciellt fokus på läsningen och skrivningen i samband med fritidsintressen, föreningsarbete, olika uppgifter hemma och på arbetet (eller det tilltänkta arbetet).
- Tidningar, tidskrifter, skönlitteratur, facklitteratur, handböcker m.m.
- Korrespondens.

#### SJÄLVBILD

- Hur ser du på dig själv?
- Vad betyder läsningen och skrivningen för denna bild?
- Hur ser andra på dig?

Tiden av ett helt läsår skulle också göra det möjligt att följa lärande och utveckling hos var och en av de nio personerna under en längre tid. När intervjuerien under det första läsåret var avslutad ansåg jag emellertid att det fanns mycket jag ville veta mer om. Jag kom därför tillbaka ett halvår senare för en sammanfattande och avslutande intervju. Ordet avslutande innebär endast att min intervjuerie avslutades, inte att någon särskild händelsekedja eller epok avslutades i deras liv, de som jag följde. Det jag har fått kunskap om är alltså inte något avslutat och färdigt, något som vi har facit på. I stället har jag fått vara med en bit på vägen genom deras liv, och fått ta del av en utveckling som började långt innan jag kom in och som fortsätter efter att jag avslutat min empiriska undersökning.

Ungdomarna och de vuxna i studien träffade jag således mellan sju och nio gånger under ett och ett halvt år. Intervjuerna ägde rum i deras skola, i något avskilt rum där vi kunde sitta ostörda den tid som behövdes. Van Manen (1997a) påpekar att olika rum talar till oss på olika sätt, och Hammersley och Atkinson (1983) skriver att forskaren bör vara medveten om rummets betydelse för vad som visar sig i ett samtal. Att vi träffades i deras skola kan naturligtvis ha skickat signaler om att läsning, skrivning och svårigheter med detta i första hand har med skolan att göra. Jag lade därför mycket tid på att samtala också om fritiden, hemmet och vännerna och deras roll i samband med skriftspråket.

Med de två yngsta, Mats och Annika, gick jag tillväga på ett delvis annat sätt. Eftersom vi träffades regelbundet flera gånger i veckan i undervisningssammanhang gjorde jag inte några långa intervjuer med dem, utan förde i stället korta samtal med dem vid många tillfällen.<sup>125</sup> Det andra läsåret arbetade jag inte längre som speciallärare vid deras skola. Jag valde då att följa Mats och Annika under ytterligare ett år, ett år då min roll som forskare blev tydligare för dem, då jag inte längre var deras lärare, och för mig själv, eftersom jag då inte längre lydde under det som Gerhard Arfwedson<sup>126</sup> betecknar som "lärarens handlingstvång". Under detta andra år träffade jag Mats sex gånger för samtal och två gånger vid observationer i klassrummet och Annika fyra gånger för samtal och en gång vid observation.

Den metod som kom att bli min huvudmetod var intervjun, eller hellre det återkommande samtalet med var och en av deltagarna, där varje nytt samtal knöt an till de tidigare, ett samtal som inte styrdes av klockan utan av de frågor som stod i fokus. Steinar Kvale (1997)<sup>127</sup>

---

<sup>125</sup> Kullberg (1991) arbetade på ett liknande sätt i sin studie *Learning to Learn to Read*, där hon samtidigt var forskare och lärare för de barn som deltog i hennes studie.

<sup>126</sup> Personlig kommunikation. Föreläsning i kursen: Grundläggande perspektiv, inom Program i pedagogik med didaktisk inriktning vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs Universitet, höstterminen 1992.

<sup>127</sup> Kvale (1997) skriver om kvalitativ intervjuforskning inom olika ansatser, däribland fenomenologisk. Jag hänvisar till honom här i metodkapitlet när det han skriver är förenligt med min ansats. Detta gäller också Larsson (2005) i avsnittet om trovärdighet och giltighet, samt Eliasson (1995) i avsnittet om etiska frågor.

kallar detta för en *halvstrukturerad livsvärldsintervju* och definierar den som: ”en intervju vars syfte det är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s. 13). Han menar också att en kvalitativ forskningsintervju ”ger ett privilegierat tillträde till vår grundläggande upplevelse av livsvärlden” (s. 56).

Bengtsson (1999) diskuterar vad vi kan få kunskap om i en intervjuundersökning och hänvisar till tre vanliga tematiseringar. För det första *människors spontana ochoreflekterade erfarenheter*, vilka är uttryck för den naturliga inställning de lever i. Sådana erfarenheter är så självklara för det erfariande subjektet att de kan sägas vara transparenta för henne. De är alltså inte något en människa själv medvetet visar fram eller påpekar för forskaren, men de kan bli synliga när människor upptäcker nya perspektiv eller jämför med nya erfarenheter och reflekterar över dem. Gadamer (1997) påpekar att man upptäcker sitt eget land vid resa i främmande land. När man ser det andras annanhet blir man medveten om sina egna förgivettaganden och fördomar, sin egen annanhet (s. 154). Den andra tematisering är *självförståelse*, alltså ”den reflekterade förståelse som individen har av sig själv och sin värld” (Bengtsson, 1999, s. 36). Denna förståelse kan naturligtvis uttryckas explicit i ord, men lika ofta får den sökas i mera implicita uttryck, till exempel tonfall, formuleringar och kroppsspråk. *Uppfattningar* är så den tredje tematiseringen. Dessa ”utgörs av ett explicit kognitivt innehåll eller tankar med olika innehåll” (s.36). För att få kunskap om någons uppfattningar är naturligtvis intervjun eller samtalet en självklar metod. Däremot är tolkningen inte lika självklar. Vilka uppfattningar vi ger uttryck åt beror inte bara på vilka frågor som ställs till oss utan också på situationen och förhållandet mellan den som frågar och den som svarar. Vid analys och tolkning behöver därför, återigen, såväl forskarens som den tillfrågades naturliga inställning, förförståelsen inför situation och samspel, göras explicit. Min forskningsfråga avser dessa tre tematiseringar men den riktar sig inte bara mot förgångna tid och mot detta nu då frågan ställs, utan framför allt riktar den sig mot framtiden och mot de projekt personerna i studien är inbegripna i.

I alla samtal har jag förhållit mig så öppen och lyssnande som möjligt. Samtidigt har min förförståelse riktat lyssnandet mot de existentiella

förhållanden som visar sig eller kan anas i den andres berättelser eller svar. Öppenheten tog sig till exempel uttryck i att jag inledde varje område jag ville samtala om med en mycket öppen fråga, som till exempel i den avslutande intervjun med Eyvind:

*Cc:* Du och jag träffades och pratades vid någon gång i april, innan du slutade på folkhögskolan. Vad har hänt sedan dess? Det är ju snart ett år sedan. Vad har du gjort sen dess? (efter fh, 1).

Allt eftersom den intervjuade berättade vad som dök upp i tankarna fick jag tillfälle att fördjupa min, eller snarast vår gemensamma, förståelse genom att be om förtydliganden och kommentarer eller ställa frågor om sådant den intervjuade inte spontant tog upp, men som jag trodde kunde vara betydelsefullt. När jag sedan skrev ut samtalet visade sig ytterligare fler oklarheter och tänkbara alternativa sätt att förstå det som sagts. Detta ledde till att jag vid varje nytt samtal behövde inleda med kompletterande frågor från gången innan. Åtskilliga frågor och teman har sålunda varit föremål för samtal vid flera olika tillfällen. Vissa frågor har jag dessutom tagit upp många gånger för att få dem belysta i olika sammanhang och kanske visa på utveckling och lärande. En sådan fråga är: "Vad är du för en person?", som i olika formuleringar funnit med vid många tillfällen.

Intervjusamtalen bandades och skrevs ut de närmsta dagarna efter intervjutillfället, tillsammans med mina kommentarer om vad som visat sig, utöver de talade orden, i intervjusituationen. Eftersom de flesta intervjuerna varade mellan en halv och en hel timme, och utskrifterna därför vanligen omfattar 8 – 16 sidor, har mitt data-material kommit att bli närmare 1000 sidor. Hur intervjuerna transkriberats framgår av bilaga 2.

Även i detta sammanhang finns anledning att särskilt kommentera mitt förhållande till Mats och Annika. De samtal jag hade med dem under studiens första år bandades inte. Dessa samtal var alltid korta och fördes i anslutning till det ordinarie arbetet i mitt (speciallärarens) arbetsrum. I stället förde jag anteckningar under samtalen och skrev sedan rent dessa kort efteråt. Det nedskrivna material jag har från första året med Mats och Annika kan alltså, i utskriven form, synas relativt magert. Å andra sidan fanns helhet och kontext till hands för

mig, vilket gjorde att vissa frågor inte behövde ställas och vissa svar inte behövde ges. Under andra året dokumenterades intervjuerna med dem på samma sätt som de andra. Trots det har berättelserna om Mats och Annika en annan karaktär än de övriga sju, eftersom de är tolkade mot min djupa förförståelse som lärare för dessa barn. Jag vet alltså mycket mer om dem än vad som finns nedtecknat och vetenskapligt dokumenterat, men den kunskapen är delvis präglad av mitt läraransvar för deras lärande och min tillhörighet till deras skola, det institutionella sammanhang där Mats och Annika befann sig. Berättelserna om dessa två kan därför ha ett större djup än de andra, men de kan också vara präglade av mina försanthållanden som lärare. Vad som är vad är svårt att avgöra. Jag menar ändå att berättelserna har sin plats i ett vetenskapligt arbete, eftersom min tolkningsprocess också haft stöd av dokumenterat material och den helhetsbild som framträtt har integrerat min förförståelse med nya erfarenheter och kunskaper.

På grund av deltagarnas olika ålder, olika grad av reflekterad medvetenhet och olika förmåga att formulera sig i ord har intervjuerna fått mycket olika karaktär. Så är till exempel de tidiga samtalen med de två yngsta deltagarna mycket korta, ofta bara fem-sex rader, medan samtalen med de vuxna kunde bli upp till 20 sidor. I samtal med vissa personer behövde jag ställa många frågor för att föra samtalet vidare, till exempel med Mats, Annika, Rasmus och Eyvind. Andra, exempelvis Rebecca, Petra och Inga berättade av sig själv om de teman jag tog upp. Alla intervjuer innehåller narrativa inslag och kan förstås som livsberättelser. I livsberättelser formuleras sammanhang och avsikter som en röd tråd genom berättarens liv, och i poängen visar hon hur hon själv förstår sitt liv (Polkinghorne, 1988; Goodson & Sikes, 2001).<sup>128</sup> Emellertid skiljer sig deltagarnas berättelser åt eftersom de levt olika länge och därför överblickar olika lång tid av sina liv. De äldre kan berätta om sin barndom och ungdom och utvecklingen till vuxen, en process där de yngre fortfarande befinner sig.

Intervjun har alltså varit min huvudmetod, men den har kompletterats med andra metoder. Som jag redan nämnt har jag haft tillgång till

---

<sup>128</sup> Livsberättelser som metod, *life history*, har använts inom livsvärldsansatsen av till exempel Öhlén (2000) och Berndtsson (2001).

testresultat från läs- och skrivtest (se tabell 1). Sådana resultat ger en mycket begränsad bild av en persons skriftspråkliga förmåga. Standardiserade test genomförs i en kontext som saknar många av den vanliga läsningens och skrivningens sammanhang och ledtrådar, en kontext som starkt avviker från den vardagliga, både i skola och fritid. Testet säger därför inte så mycket om den faktiska förmågan att använda skriftspråket, men det säger något om mötet mellan människa och skrift, mötet mellan den levda kroppens perception och motorik och texten som visar sig i raka rader, platt på ett papper.<sup>129</sup> Testresultaten bidrar därför till helhetsbilden.

Andra källor jag fått tillgång till är skriftliga arbeten, de flesta producerade i skolan, men flera av dem i hemmet. Av Mats har jag också fått teckningar. Jag har lyssnat när var och en av deltagarna har läst högt för mig. De flesta av dem gav mig anteckningar över vad de läste och skrev en vecka då de var helt lediga från skolan. Vi samtalade också om de texter och bilder de visat mig och om listan över läst och skrivet, liksom om högläsningen.

Att forska med livsvärlden som grund medför också att man utgår från att kunskap och erfarenheter uttrycks på fler sätt än bara i ord. Claesson (2004) har utvecklat det metodiska begreppet *hållning*, vilket har sin utgångspunkt i den levda kroppen. Inspirationen till detta begrepp finns hos Merleau-Ponty (1962). Han påminner oss om att vi existerar i världen som kroppssubjekt. I vårt möte med andra subjekt, andra levda kroppar i världen, har vi direkt tillgång till varandra, vi kan förstå varandra och se världen från den andres perspektiv. Min förståelses horisont kan förenas med din förståelses horisont. Men aldrig helt. Något förblir alltid privat och dolt för andra.

När vi så talar om att inta en hållning i vårt undersökande arbete innebär det att vi inte uppfattar en intervju som ett samtal som bara förs med ord. Vi ser den som ett möte mellan levda kroppar i världen, där förståelse också förmedlas av tonfall, gester, kroppshållning, ansiktsuttryck och av hur vi hanterar den situation vi delar i tid och rum. I begreppet hållning inkluderas såväl kroppshållning som

---

<sup>129</sup> Det skrivna språkets form ställer vissa krav på den som lär sig läsa och skriva. Detta har behandlats i Kap 4, Att bli en läsande och ...; Talat och skrivet språk skiljer sig åt.

förhållningssätt. Den levda kroppen inte blott erfar en situation utan förhåller sig till den, påverkar den, förändrar den och lämnar spår efter sig. I ett samtal uttrycker vi oss alltid också med vår hållning, och vi förstår den andre även genom det som hennes hållning avslöjar (Claesson, 2004).

I min undersökning har denna hållning kommit till uttryck bland annat genom att jag i samtalen inte bara har lyssnat till vad som sagts utan också till hur det sagts. Vissa saker har visat sig direkt, under samtalets gång. Sådant har jag antecknat i utskriften av intervjun, som till exempel här, med Petra:

När Petra talade om den Trapper<sup>130</sup>-grupp hon är med i berättade hon flödande och hennes glädje syntes tydligt. Hon tyckte det var roligt, det som hon berättade om, och hon tyckte det var roligt att berätta. Rösten blev ivrig. Hennes röst är oftast mera lugn och saklig. När vi pratade om PBL-kursen<sup>131</sup> blev hennes röst starkare och det hördes att den varit tung för henne, och att det fortfarande kändes svårt (Petra, vt 01:1).

Andra saker har framträtt först så småningom och då i kontrast till det som tidigare visat sig. Ett exempel på detta är Eyvinds hållning under den sista intervjun, vilken skedde i hans hem i stället för på folkhögskolan. Vid det tillfället hittade Eyvind lätt ord att uttrycka sig med, han förde samtalet vidare och väntade inte alltid på mina frågor. Hemmet och de egna sakerna runt oss tycktes göra det lättare för Eyvind att förklara och samtidigt lättare för mig att förstå.<sup>132</sup>

I min undersökning har jag slutligen också hämtat information om deltagarna från andra människor. Lärarna har berättat om deras vardagliga arbete i skolan och låtit mig ta del av åtgärdsprogram i de fall sådana upprättats (se tabell 1). Genom återkommande telefonsamtal med föräldrarna har jag också fått deras bild från hem och fritid, en bild som ofta givit mig nya infallsvinklar till samtalen med barnen och de unga. I några fall har jag även fått tillgång till

---

<sup>130</sup> Trapper – ursprungligen pälsjägare (nordam.). Petra avser här en grupp som tillsammans förbereder sig för årets stora nybyggarfestlighet vid High Chaparal i Småland.

<sup>131</sup> PBL (ProblemBaserat Lärande) se fotnot i Kap 14, Petra.

<sup>132</sup> Skillnaden mellan samtalen i skolan och samtalet i Eyvinds hem kommenteras ytterligare i Kap 13, Att skaffa sig lite lärdom – Eyvind.



utredningar som drivits helt av föräldrarna eller den enskilda deltagaren själv, till exempel utredningar gjorda av läkare, psykolog, specialpedagog eller ortoptist<sup>133</sup>. Anteckningar från samtal med lärare och föräldrar omfattar endast ett 50-tal sidor totalt.

Jag har alltså sammanfattningsvis använt flera metoder och många olika källor, vilka kompletterat varandra, gjort bilden av deltagarna fylligare men också skapat nya frågor. Jag hämtar ett exempel från Rasmus. Han nämner för mig, nästan i förbigående, att han ibland blir väldigt trött i skolan (Rasmus, ht 10:3). När jag talar med hans klasslärare får jag en ny bild av detta. Det händer ofta, säger hon, att han lägger sig i soffan i klassrummet och inte alls, eller på ett mycket distanserat sätt, deltar i undervisningen. Läraren tolkar inte Rasmus uppförande som trötthet utan som lättja och ointresse för arbetet (Lena, 01-01-30). När jag sedan talar med en av assistenterna får jag ytterligare en tolkning. Han menar att Rasmus inte fungerar bra ihop med läraren och är trött på att hon talar på honom. Därför stannar han till och med hemma ibland, utan att egentligen vara sjuk (Jakob, 01-03-21). När frågan nästa gång ställs till Rasmus (Rasmus, vt 10:2) har jag möjlighet att nå en djupare förståelse av vilken mening och innebörd Rasmus ser i sin trötthet.

## **Analys och tolkning**

Tolkning och analys är, som jag redan påpekat, processer som pågår genom hela studien, ofta implicit, ibland explicit. Den hermeneutiska spiralen (Ödman, 1979) är en god metafor för hur processen fortgår i svängningar och perspektivbyten medan kunskapen fördjupas allt mer. Den kontextualiserade ontologin, liksom klargörandet av min bakgrund med en omfattande förförståelse från skola och undervisning, utgör min personlig utgångspunkt för tolkning och analys, det första varvet i den hermeneutiska processen.

När sedan data produceras i en kvalitativ undersökning är detta ett gemensamt företag mellan forskaren och deltagarna i studien, ett företag där frågor och svar, upptäckter och tolkningar samspelar och

---

<sup>133</sup> Ortoptist är en assistent till ögonläkare, som behandlar skelning och andra felaktigheter i ögonens samordning. Svensk ordbok (1986).

utgör nya varv i spiralen. Särskilt tydligt blir detta i intervjuerna. Ömsesidigheten i äkta samtal, där kunskap söks i dialog, framhålls av många forskare (till exempel Mishler, 1986; Buber, 1990; Burbules, 1993; Kvale, 1997 och Bengtsson, 1999). I samtalen berättar den intervjuade om sitt liv, sina spontana erfarenheter och sina projekt, och forskarens frågor kan leda till att hon upptäcker saker hon inte tidigare var medveten om. Donald E. Polkinghorne (2003)<sup>134</sup> påpekar, med hänvisning till Merleau-Ponty, att när man ser på sig själv är det som att se ner i en källa – man kan inte se hela djupet, men forskarens frågor kan hjälpa en att se under ytan. Ibland lät deltagarna mig förstå att även de själva gjorde upptäckter i våra samtal, att vi var medforskare, och att de fick syn på saker som de inte varit medvetna om tidigare. Petra uttryckte det så här:

... på något sätt, liksom, fått mig att se att det finns något positivt i det här ... all mödan man har lagt ner och ...För jag tror inte jag hade sett det på samma sätt. För nu, på något sätt, så har det liksom kommit fram, känner jag, mera ... (Petra, vt 02:1,19)

Medan samtalet pågår kan forskaren, genom att ställa frågor, få sina tolkningar bekräftade eller motsagda, ett förfaringssätt som jag hela tiden använde mig av. Kvale (1997) hänvisar till detta som en *självkorrigering intervju*. Så fördjupas den gemensamma kunskapen redan i samtalet.

När forskaren sedan transkriberar intervjun eller skriver rent anteckningarna från observationen finns tid och tillfälle till en mer genomgripande analys. Kvale (1997) skriver: "Under *själva analysarbetet* utvecklas innebörder i intervjun, klarläggs den intervjuades egna uppfattningar och ger forskaren nya perspektiv på fenomenen" (s. 171). Han nämner fem olika huvudmetoder för meningsanalys, varav två är intressanta för denna undersökning: *narrativ strukturering* och *meningstolkning* (s. 174). Kvale beskriver dessa metoder som två olika tillvägagångssätt vid tolkning, det förra med intresset riktat mot berättelsens röda tråd och den bild av berättaren, intervjupersonen, som denna ger, den senare med fokus på den djupare mening som står att finna bakom det utsagda, en mening

---

<sup>134</sup> Personlig kommunikation. Seminarium med kollegiet för livsvärldsfenomenologisk forskning, 2003-12-10.

som tolkas och förstås från en distanserad utsiktspunkt, till exempel ett teoretiskt perspektiv. I min studie har dessa två metoder ingalunda varit åtskilda utan snarast tätt sammanflätade i analys- och tolkningsarbete.

Analysen har resulterat i nio fallbeskrivningar.<sup>135</sup> Polkinghorne (1995) använder uttrycket *narrative analysis* när det är forskaren som ställer samman berättelsen och låter den intervjuades förståelse av sitt liv framträda som en röd tråd. Mishler (1997) påpekar att den narrativa formen fördjupar en fallbeskrivning; de enskilda händelserna i berättelsen, liksom subjektets handlande, fogas samman i en övergripande förståelse av den enskilda personens liv. Man bör dock lägga märke till att det inte är intervjupersonens egen berättelse, utan forskarens tolkning av det som kommit fram i intervjun, som i detta fall utgör narrativet. Här påminner oss van Manen (1997a) om att varje fenomenologisk beskrivning bara är en av flera tolkningar. Jag har emellertid strävat efter att låta deltagarnas röster bli hörda genom citat från intervjuerna och genom att låta deras hållning bli synlig i beskrivningar från intervju och observation.

Berättelsernas röda trådar utgörs således av mina tolkningar av vars och ens individuella erfaranade och hanterande av läs- och skrivsvårigheterna. Emellertid är alla berättelser oavslutade. Deltagarna lever fortsatt sina projekt, och dessa är föränderliga, liksom den situation i vilken projekten skapas också är föränderlig. Polkinghorne (1995) narrativa analys förutsätter att berättelserna kommer till efter ett avslut av något slag, ett fullbordat skeende. Den röda tråden uttrycker då berättarens förståelse av varför ”det blev som det blev”, avslutet ses som ett resultat av ens egen tidigare historia. Denna studies ansats utgår från en öppen livsvärld i den bemärkelsen att det alltid finns mer att upptäcka. Varje berättelses röda tråd fortsätter, men kommer då att ses ur nya, kanske helt förändrade, perspektiv. Det som framträder i berättelserna i denna avhandling

---

<sup>135</sup> Jag använder ordet fallbeskrivning för att ange att varje person i min studie beskrivs som ”ett fall för sig”. Sharan B. Merriam (1994) påpekar att en fallbeskrivning inte skall förväxlas med en fallstudie. En sådan riktar sig mot en specifik företeelse, ett fall, som kan utgöras av en person, en grupp, en situation, ett skeende eller ett system.

härrör enbart från det som visade sig under den tid undersökningen pågick.

När denna studie började hade jag en fråga. Nu har jag tio svar. Nio av dem finns i de röda trådar av mening och innebörd som jag har skrivit fram i berättelserna. Det tionde svaret utgörs av min tematisering av olika aspekter av deltagarnas levda erfarenhet. Man skulle kunna beskriva detta som ännu ett varv i den hermeneutiska spiralen. Tematiseringen innebär inte en generalisering av resultaten, inte heller ett sökande efter fenomenens essens. Vad jag eftersträvar med tematiseringen är att göra tydligt vad som visat sig i deltagarnas levda erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter och i deras bemästrande av svårigheterna de erfar. Van Manen (1997a) påpekar att tematisering är ett sätt att skapa mening och se mönster och sammanhang. Temat beskriver en aspekt av den levda erfarenhetens struktur. Temat hjälper oss att hålla fast och undersöka detta "något" som visar sig på varierande sätt (s. 88). I tematiseringen i avhandlingens sista kapitel, det sista varvet i den hermeneutiska spiralen, lyfter jag fram de strukturer som jag menar visat sig betydelsefulla i deltagarnas levda erfarenhet.

### **Att rapportera**

Rapporteringen intar en särskild position i ett forskningsprojekt. Den är samtidigt slutpunkten för forskarens egen undersökning och startpunkten för andras användning av resultaten. Detta innebär ett ansvar åt två håll, bakåt och framåt.

Ansvaret bakåt gäller de resultat man kommit fram till, att de formuleras klart och tydligt. Kvale (1997) påpekar vikten av att vara tillräckligt distinkt. Detta har för mig inneburit en ständig avvägning mellan omfång och tydlighet, att inte skriva något onödigt men att få med det relevanta, att formulera sig distinkt men inte så kortfattat att det blir svårläst.

Ansvaret bakåt berör också de personer som med sina berättelser och handlingar bidragit till de resultat jag kommit fram till. Deras meningsfulla förståelse av livsvärlden och den egna existensen är inte

torra fakta i svart tryck på vitt papper utan ett omtumlande, pulserande liv, ständigt föränderligt, ständigt ambivalent, fyllt av tankar, känslor, vilja och handlingar. Denna förståelse måste förmedlas så att den berör läsaren. Van Manen (1997b) formulerar detta så:<sup>136</sup>

In thoughtful phenomenological texts, the distinction between poetic and narrative is hard to draw. Therefore the human science researcher is not just a writer, someone who writes up the research report. Rather, the researcher is an author who writes from the midst of life experience where meanings resonate and reverberate with reflective being. The researcher as author is challenged to construct a phenomenological text that possesses concreteness, evocativeness, intensity, tone, and epiphany (s. 368).

Ansvar framåt, mot läsaren av rapporten, handlar om att skriva på ett språk som är tillgängligt för den som är intresserad av pedagogiska frågor (Henriksson, 2004b), och att göra tydligt vad man undersökt och varför, så att de resultat man visar fram blir synliga både i klarhet och med den betydelse de har. I denna avhandling redovisas resultaten, som nämnts, som fallbeskrivningar, vilka alla följer samma mönster för att underlätta läsningen. Varje beskrivning inleds med en redogörelse för det sammanhang som förelåg i just detta fall, till exempel när och var jag brukade träffa personen ifråga, vem som var kontaktperson, lokal där intervjuerna ägde rum samt vilket intryck skolan gjorde. Därefter följer min berättelse om personen i fråga, ordnad med hjälp av rubrikerna: Bakgrund, Studiens fokus, Uppföljning, Krav, Projekt och Själv. Varje kapitel avslutats med min sammanfattande reflektion. I fotnoter hänvisar jag till det jag skrivit i kapitel 3 – 5, medan livsvärlden oftast kommenteras i löpande text.

Ansvar framåt, mot läsaren, innebär slutligen också att redogöra för hur resultaten kommit fram, inklusive de metodiska övervägandena och den egna förförståelsen, och argumentera för resultaten, så att läsarna kan bedöma deras giltighet. Att göra detta har varit min strävan.

---

<sup>136</sup> Jfr fotnot 66

### **Att värdera –generaliserbarhet, trovärdighet, giltighet, sanning, etiska frågor**

En fenomenologisk livsvärldsstudie syftar inte till statistisk generaliserbarhet. Varje deltagare representerar bara sig själv. Frågan uppstår då om en sådan studie kan ha en mer allmän nytta än att bara skapa förståelse för de personer som studerats. Bidrar studien med viktig kunskap om lärande och undervisning, om skola och samhälle? Ett svar ges av Ulla Sjöström (1994), som skriver att hermeneutisk forskning syftar till ge läsarna ökad förmåga att förstå en annan människa på hennes unika villkor. Sjöström påpekar att detta är en generalisering på metanivå, man har fått insikt om hur det kan se ut för en människa som lever under andra omständigheter än man själv. Merleau-Ponty (1999) kallar detta att tillägna sig en ny synstil, ett sätt att se, som gör att vi lägger märke till sådant vi förut inte såg.

Kvale (1997) tar upp frågan om vem som generaliserar, forskaren eller den som tar del av studien. Han påpekar att om forskaren redovisar en tydlig och väl underbyggd analys kan läsaren generalisera till liknande fall, som hon känner till. Också Sjöström (1994) framhåller att det i sådan forskning går att finna mönster som kan generaliseras till att gälla andra personer. I varje enskilt fall finns unika drag, men vissa drag kan kännas igen hos andra och göra det möjligt för den som tar del av studien att hitta framkomliga vägar att hjälpa andra.

Genom att redovisa resultaten från studien i närgångna och ingående berättelser och tolkningar av deltagarnas erfarenhet och hanterande av sina läs- och skrivsvårigheter menar jag att jag öppnar för en ny synstil hos läsaren. Läsaren ges sålunda möjlighet att känna igen sig själv, sina medmänniskor och sina elever och, måhända, upptäcka nya vägar att stödja den som befinner sig i svårigheter.

Kvale (1997) diskuterar också olika mål för generaliseringen. Han menar att en studie kan generaliseras till *det som kan finnas*, d.v.s. ”att lokalisera situationer som vi tror är ideala och exceptionella och studera dem för att se vad som pågår där” (s. 212). I min studie har undersökningsgruppen utgjort ett positivt urval, personer med läs- och

skrivsvårigheter som inte har givit upp utan strävar vidare. Det går alltså att generalisera denna studie till det som *kan* finnas.

Frågan om verifiering bör hållas levande under hela den vetenskapliga undersökningens alla stadier påpekar Kvale (1997). En studies giltighet byggs upp genom noggrann eftertanke, omsorgsfullt genomförande och tydligt argumentation i forskningsprocessens alla steg: tematiseringen, planeringen, dataproduktionen, utskriften, analysen och tolkningen, valideringen och rapporteringen (s. 214). Kvale menar också att tillförlitligheten i en kvalitativ studie i hög grad beror på forskarens hantverksskicklighet vid dataproduktionen. Jag har hänvisat till den öppna och följsamma inställning till den andres erfarenhet som krävs i en fenomenologisk studie, och som jag vinnlagt mig om, men också till studiens design, som givit mig praktiska möjligheter att bygga upp ett förtroende och att återkomma med frågor för att fördjupa förståelsen. Jag har också, tidigare i detta kapitel, visat hur jag hanterat giltighetsfrågan och sanningskravet genom studiens alla steg. Vad som här återstår är att klargöra vilka ytterligare validitetskriterier jag menar att denna studie söker uppfylla.

Staffan Larsson (2005) diskuterar validitet med hänsyn till en studies *heuristiska värde*. Med *heuristisk* menar han: ”i vilken utsträckning som läsaren genom framställningen kan övertygas om att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt” (s. 28). Detta kriterium ligger helt i linje med min studies syfte som det angavs i kapitel 1, att öka förståelsen i skola och samhälle för hur enskilda människor upplever och bemästrar svårigheter i sin strävan att bli läsande och skrivande människor.

Både Larsson (2005) och Kvale (1997) diskuterar också *pragmatisk validitet*. Kvale skriver: ”För pragmatikern /.../ är kunskap mer handling än observation; effektiviteten hos våra kunskapsanspråk demonstreras genom effektiviteten hos vårt handlande” (s. 224), och Larsson anför att det pragmatiska kriteriet efterfrågar i vad mån forskaren lyckas förmedla sina resultat till praktikerna och tala om vad resultaten har för praktisk betydelse (2005, s.32). Konsekvenserna för forskaren av att hävda att hennes arbete har pragmatisk validitet är långtgående. De slutar inte med avhandlingsskrivandet. Snarast börjar de där, och fortsätter i kommunikation med praktiker och andra

forskare. I avhandlingen inleder jag denna kommunikation genom att, i sista kapitlet, diskutera de didaktiska konsekvenser studiens resultat uppmanar till.

Man kan fråga sig vilka sanningsanspråk som kan hävdas i en livsvärldsfenomenologisk studie, där människors erfaran­de av mening utforskas. I en intersubjektiv värld, menar jag, bildar vi sann kunskap om människor i dialog med varandra, med hjälp av goda argument. Detta *dialogiska sanningsbegrepp* hör enligt, bland andra, Gadamer (1997) hemma i en hermeneutisk tradition. Därför menar jag att ett sätt att försöka uppfylla sanningskriteriet är i kommunikation med deltagarna. I min undersökning ägde den avslutande dialogen med dessa rum när mina berättelser om dem var skrivna. Jag bad dem då, var och en, att läsa berättelsen om sig själv och tala om ifall där fanns något de tyckte var ”fel”, något som inte stämde för dem. Alla nio har läst berättelserna om sig själva och inte haft några invändningar. I kommunikation med framtida läsare av avhandlingen får resultatredovisningen tala för sig själv. Ur ett forskningsetiskt perspektiv är dock deltagarnas läsning viktigast.

Slutligen vill jag också belysa de etiska frågor som aktualiseras i min studie. I kvalitativa studier där enskilda människor eller grupper av människor studeras är etiska ställningstaganden påträngande och viktiga. Rosmari Eliasson (1995) diskuterar forskningsetik i förhållande till människosyn. Hon påpekar att om vi utgår från en helhetssyn på människan ser vi henne både som subjekt och objekt och skriver att:

... vi, från vaggan till graven, *både* är beroende av våra omvärldsbetingelser och av andra människor *och* ”aktiva subjekt”, som vill bli respekterade som självbestämmande individer (s.58).

Hon menar att detta leder till två principer för etiska ställningstaganden i forskningen, å ena sidan respekten för den enskildes självbestämmande och integritet, å andra sidan det ansvar vi människor alltid har för varandra, och då särskilt för de svaga i



samhället.<sup>137</sup> Humanistiskt samhällsvetenskapliga rådets (HSFR, 1993) krav på forskning stämmer väl överens med dessa grundläggande principer. Hit hör kraven på information till deltagarna och frivilligheten i deltagandet. Jag har redovisat vilken information deltagarna, och i förekommande fall deras föräldrar, fick innan de avgjorde om de ville delta i studien. Under studiens gång var jag noga med att skapa och vidmakthålla ett öppet och förtroendefullt förhållande oss emellan. När jag skaffade information från andra källor såg jag till att deltagarna fick veta att jag fått information och även vad i detta som kunde komma att användas i min rapport. Som jag själv upplevde det, medförde denna öppenhet att deltagarna vågade visa fram sig själva, men samtidigt också kunde säga ifrån, eller på annat sätt markera, när de inte ville svara på mina frågor, något som jag självklart accepterade. Slutligen har var och en haft tillgång till min berättelse om sig själv, och jag har bett att få veta om något har känts stötande eller fel för dem. Även här har alltså funnits en möjlighet att dra sig ur undersökningen.

Mats är den ende som inte uttryckligen från början har sagt att han vill vara med. I inledningen av undersökningen fick hans föräldrar fatta beslutet. Däremot har jag i samtalen visat samma respekt gentemot honom och hans eventuella önskan att inte prata med mig eller undvika att svara på vissa frågor, en respekt som för övrigt bör vara lika naturlig för forskaren som för läraren. Under studiens gång fick också Mats information om den och även han har fått läsa berättelsen om sig själv.

Ytterligare ett etiskt krav gäller konfidentialitet. Eftersom resultaten redovisas som fallbeskrivningar är denna fråga särskilt känslig. Det finns två kontexter man måste ta hänsyn till, dels det levda sammanhang där varje deltagare befinner sig, dels rapportens kontext. I det levda sammanhanget, medan studien pågick eller vid kontakter efteråt, lämnade jag inte ut några upplysningar om vad som sades i intervjuerna till någon som skulle kunna identifiera den speciella personen. Nu, när studien rapporteras, befinner jag mig i en annan kontext, rapportens, och även om jag döljer alla inblandade personer, skolor och samhällen under fingerade namn, finns det runt varje

---

<sup>137</sup> Eliasson hänvisar i sin diskussion till den danske filosofen Uffe Juul Jensen och hans bok *Moraliskt ansvar och människosyn* (1985).

deltagare en krets av människor som vet att de deltog i studien och som alltså kan identifiera dem bakom min maskering. Därför har jag vid några tillfällen avstått från att redovisa vissa för övrigt relevanta upplysningar jag haft tillgång till.

## **Sammanfattning**

I detta kapitel har jag redogjort för mina ställningstaganden i kunskapsteoretiska och metodologiska frågor. Jag har också noggrant redogjort för hur jag metodiskt gått till väga, belyst forskningsetiska frågor och diskuterat rapporteringen ur aspekten av det dubbla ansvaret, bakåt och framåt. Jag har även siktat till tydlighet i min argumentation för studiens tillförlitlighet och giltighet.

Ett dilemma som forskare inom en livsvärldsfenomenologisk ansats ständigt måste hantera är förhållandet mellan helhet och del, mellan analys och tolkning, mellan upptäckande och rapportering. De studerade personerna, deras erfarande och handlande, visar sig som helheter. På samma sätt kan livsvärlden endast förstås ur ett helhetsperspektiv, där delarna är ömsesidigt beroende av varandra och av helheten. Sammanflätning är ett begrepp som vägleder forskarens förståelse. Även delarna i en forskningsprocess är sammanflätade med varandra. Min strävan i detta kapitel har varit att redovisa forskningsprocessens delar, både deras teoretiska förankring och hur jag rent konkret arbetet, och samtidigt hänvisa till den helhetsförståelse som ansatsen utgår ifrån.

## Kapitel 7

### Att leva i nyfikenhet och förundran – Mats

#### **Inledning**

Mats var min elev under skolår 1 till och med 3. Det är huvuddelen av min studie företogs, gick han i 3an i en åldersblandad klass 1-2-3. Gentemot honom hade jag alltså två roller, speciallärares och forskarens. Mats var inte medveten om skillnaden. För honom var jag den frågvisa läraren. Under studiens första år träffades Mats och jag regelbundet, flera gånger i veckan för att arbeta med läsning och skrivning. Vi satt då i mina små arbetsrum. Ibland kom Mats ensam, ibland tillsammans med någon eller några kamrater. Intervjuerna är gjorda vid sådana tillfällen då vi var ensamma. Det andra året Mats deltog i studien, hans skolår 4, var jag inte längre lärare vid hans skola, utan kom dit för att göra intervjuer och observationer. Under detta år dröjde ändå min lärarroll kvar i Mats sätt att uppfatta mig. Han kunde till exempel be att få använda datorn i speciallärares rum, så som han gjort året innan, och tänkte inte på att jag inte längre hade den rollen, och att jag därmed inte kunde bestämma om sådant. För min del fanns inte längre lärarens handlingstvång kvar, däremot i högsta grad det djupa, känslomässiga personliga engagemanget.

Den skola Mats gick i var en liten s.k. F-7-skola. Under Mats första skolår var skolan organiserad i två parallella spår med åldersblandade klasser, 1-2-3 och 4-5-6. Organisationen förändrades emellertid under

de år då studien pågick. Den klass Mats gick sitt fjärde skolår i var en klass 3-4. Mats fick visserligen göra två år i skolans tredje årskurs, men tack vare klassorganisationen kunde han stanna kvar i sin grupp.

Skolan är byggd som två enplanslängor i vinkel mot varandra och med en gymnastiksal i en fristående byggnad. Den är nyrenoverad och snygg både inomhus och utomhus, men trångbodd. Till exempel måste korridorer också användas som grupprum. Skolgården erbjuder goda möjligheter till aktiviteter, från sandlåda och klätterställning till fotbollsplan, från stor gräsmatta för till exempel bollspel och springlekar till sittplatser vid bord och bänkar för samtal, läsning eller spel av olika slag. En mycket stor tillgång för utemiljön är också de små skogsdungar som ligger runt skolan och där barnen får vara på rasterna. Där bygger de kojor och leker spännande fantasilekar.

## Berättelsen om Mats på väg att utveckla sin skriftspråkighet

### **Bakgrund**

Mats är tredje barnet av fyra i en familj där läsning och skrivning ofta förekommer som en självklar del av arbete och fritid. Hans mor läser och skriver mycket i arbetet, och en hel del av detta görs i hemmet. Båda föräldrarna läser böcker och tidningar hemma, Mats två äldre systrar är duktiga och hängivna läsare. Mats har lyssnat mycket till högläsning och lärt sig älska böcker med berättelser och bilder som ger näring åt fantasin, men han är också intresserad av böcker därför att man kan få veta intressanta saker i dem.

Mats har mycket livlig fantasi, och under förskoleåren och de tidiga skolåren befinner han sig ofta i fantasins värld, dit han hämtar inspiration från böcker, tidningar och TV-program. Inte alltid förstår de jämnåriga att han befinner sig i en lekvärld med andra lagar än den vanliga, och ibland blir det konflikter. Å andra sidan finns det många

som tycker om att leka med honom, just för att de får vara med om så mycket spännande saker då (00-06-19).<sup>138</sup>

I början av år 2 har Mats insett att han faktiskt inte kan läsa och skriva. När han läser en bok eller tidning är det bilderna han läser,<sup>139</sup> men han vet att läraren tittar på bokstäverna när hon läser (99-08-29). Jag frågar Mats varför det är bra kunna läsa, och han menar att det är för att få veta saker och ting. Han har uppenbarligen länge insett skriftspråkets funktion. Den alfabetiska formen<sup>140</sup> däremot är inte helt klar i början av år 2 (99-09-15).

Vid slutet av år 2 har Mats lärt sig alla bokstäverna med namn och ljud och vet hur de ska användas, men han klarar inte att själv läsa mer än enstaka ord. Att skriva är svårt, framför allt för att handen har svårt att forma bokstäverna, detta trots att han är en mycket driven tecknare (00-06-19).

När Mats lär sig läsa och skriva har han stor hjälp av att ha lyssnat till så många berättelser och faktatexter. Man skulle kunna säga att skriftspråkets uttryckssätt går honom till mötes och underlättar läsningen. Samtidigt är hans kroppsliga möte med skrift inte oproblematiskt. Hans koncentration blir lätt störd av alla ljud han hör i klassrummet, lättare störd ju tröttare han är. Hans egen kropp stör honom till exempel när det kliar, när morgonsömnigheten fortfarande hänger kvar eller när han är hungrig (00-06-19). Pollenallergi om vårarna gör ögonen röda och irriterade och medicinen gör honom trött. Men även om han är hungrig eller behöver gå på toaletten tycks det som om han inte upptäcker detta medan det är rast. Inte har man tid att äta äpple eller göra ett toalettbesök då, när man får leka. Det får man göra på lektionstid (vt 4:2).<sup>141</sup>

---

<sup>138</sup> Vissa källhänvisningar i texten refererar till pedagogiska utredningar eller till mina personliga anteckningar, en del gjorda innan studien började. I dessa hänvisningar anges bara datum.

<sup>139</sup> Att "läsa" genom att titta på bilderna i en bok och berätta om dem beskrivs som ett steg i barns spontana läslärande (Dahlgren m.fl. 1999).

<sup>140</sup> Dahlgren & Olsson påpekar att barn behöver ha klart för sig både skriftspråkets form och dess funktion för att kunna utveckla sin läsning väl. Jfr Kap 4.

<sup>141</sup> När jag hänvisar till intervjuer eller observationer med deltagarna i studien skriver jag inom parentes först termin och läsår och därefter vilket tillfälle i

### Skolår 3, studiens fokus

I min studie följer jag alltså Mats under skolår 3 och 4. I början av Mats tredje skolår gör jag en större utredning av hans sätt att läsa och skriva (se tabell 1). Mats blir också utredd av en optiker och får glasögon. Han tänker inte så mycket på det själv. Glasögonen är snygga, så han är nöjd. Både lärare och föräldrar märker emellertid att Mats läser avsevärt lättare när han haft glasögonen en tid (Fadern, 01-01-22).<sup>142</sup> Glasögonen behövs bara under ett halvår, sedan fungerar seendet i samklang med den tryckta eller skrivna textens krav, d.v.s. att blicken måste kunna fokusera, följa rad och byta rad.

När han har haft sina glasögon en tid sitter han vid ett tillfälle vid bordet hos mig och slår själv upp den berättelsebok han tidigare har läst högt ur. Medan jag plockar med några böcker i bokhyllan hör jag hur han börjar läsa, först högt och tydligt, sedan snabbare, halvhögt för sig själv. Han vänder sida efter sida, och jag låter honom läsa i fred. I vanliga fall brukar han känna när vår gemensamma arbetstid nalkas sitt slut, men inte denna gång. Jag, som känner mig bunden av skolans inrutade tid, frågar, när han läst i 20 minuter, om han inte börjar bli trött. Då tittar han förvånat upp, och återvänder så till vardagen (vt 3:2). Under dessa 20 minuter har Mats och jag delat fysikt rum, men vi har upplevt världen på vitt skilda sätt. Mats har befunnit sig i berättelsens värld, lika självklart som när han lyssnar till någon som läser högt, och han har inte funderat över att han just har erövrat ett nytt sätt att komma in i denna värld. Jag, som iakttar honom, inser att han just tagit ett stort och viktigt steg framåt<sup>143</sup> – avläsningen har börjat bli ”en vana.”<sup>144</sup>

Även om Mats inte tänker så mycket på glasögonen och synen så funderar han över olika orsaker till att han inte läser lika bra som de jämnåriga. Ibland uppfattar han svårigheterna som en följd av vitaminbrist (vt 4:1) eftersom han får speciella vitamintabletter för att

---

ordningen under den terminen hänvisningen avser. Vid direkta citat anges också vilken sida i utskriften det är hämtat från. Se också bilaga 2.

<sup>142</sup> När jag hänvisar till någon annan person än deltagarna i studien skriver jag vilken person det är och datum för samtalet. Se även bilaga 2.

<sup>143</sup> Bengtsson (1998) karaktäriserar nuet som skärningspunkten mellan vad jag varit och vad jag kan bli. Jfr Kap 3.

<sup>144</sup> Läsning som en inkorporerad vana (Merleau-Ponty, 1962) behandlas i Kap 3.

lära sig läsa. Vid andra tillfällen märker han att det är svårare att läsa när han är trött.

Under hösten i 3an börjar Mats också läsa spontant i olika sammanhang: kartongerna på frukostbordet, serietidningar, rubriker och bildtexter i dagstidningen och han börjar läsa textremsan vid utländska program på TV (Fadern, 01-01-22). Under sitt tredje skolår lär han sig alltså behärska avkodningstekniken. Han ljudar, men är samtidigt mycket medveten om att han tar hjälp av andra ”knepp” när han läser. Så här förklarar Mats för mig hur han läser för sig själv hemma.

**M:** Jag läser Bamse.

/.../

**Cc:** Hur gör du när orden är svåra att läsa?

**M:** Jag tittar på bilderna först. Bläddrar. Hittar något som ser spännande ut. Då läser jag (ht 3:1,4).

Bilderna hjälper honom att upptäcka vad det handlar om och det intressanta innehållet är det som gör läsningen mödan värd. För när Mats beskriver hur han rent tekniskt bär sig åt för att avkoda skriften så tycks det vara en omständlig process.<sup>145</sup> Ord med många bokstäver kräver stor tankemöda, säger han och förklarar för mig att när man ljudar sig igenom långa ord blir det mycket att ha i minnet innan man kommer så långt att man hör vilket ord det är.<sup>146</sup>

**Cc:** Tänker du på hur du ska läsa?

**M:** Ja. Först tittar jag på bokstäverna. Sedan ljudar jag. Sedan tänker hjärnan och så kommer ordet. Till exempel ’Simba’. Man måste ha ett minne, så man vet. ’Skolkorridor’, då tänker man väldigt mycket, och ljudar och kommer på bokstäverna (vt 3:3,2).

Hemma läser Mats helst i sängen. Då bäddar han runt sig med kuddar och täcke, så att det känns skönt. Gosedjuren finns också runt honom. Han vill inte ha något att äta, för han vill inte ha smulor i sängen. I detta bo han har gjort i ordning åt sig läser han eller leker eller också

---

<sup>145</sup> Liberg (1990, 1993) skriver om ”grammatiskt läsande” som en process som till att börja med är långsam och mödosam. Jfr Kap 4.

<sup>146</sup> Jag har skrivit om olika avkodningstekniker med hänvisning till Høien & Lundberg (1999). Se vidare Kap 4.

skriver han dagbok, liggande på mage i sängen. Dagboken, som har hunnit bli flera dagböcker när Mats går sitt fjärde år i skolan, handlar mest om sådant han hittar på. När han på detta sätt har bäddat in sig känner han att han får vara ifred för syskonen. ”Då slipper man gap och skrik och tjut.” Bollnow (1983) framhåller hur viktigt det är för ett barn att då och då kunna dra sig tillbaka till ”en hemlig plats” för att i fred kunna iaktta och fundera över världen, så som den visar sig, och över sig själv. Detta bo i sängen är en fredad plats för Mats.

Om läxläsning hemma, tillsammans med mamma, säger han: ”Man kan läsa, men då måste någon annan vara tyst” (ht 3:2,2). Emellertid intar ”någon annan”, d.v.s. lillebror, en viktig roll under ett skede av Mats läslärande. Mats får i uppdrag att läsa godnattsaga för sin lillebror, och han märker att hans läsning duger; lillebror lyssnar gärna. Och när lillebror somnar fortsätter Mats att läsa för sig själv. Han måste ju komma till berättelsens slut och se hur det går.

I början av år 3 säger han att han ibland skriver brev där hemma, och då skriver han HEJ och HJÄLP, men han vet att andra kan skriva mycket mer. När han arbetar hos mig skriver han brev direkt på datorn. Han tycker själv att han hittar ganska bra på tangentbordet och han skriver inte långsamt. På de 10 – 15 minuter han orkar skriva får han ihop ett kort brev till sin gamla vän, en flicka som flyttat till en annan skola. I november skriver han och berättar om det regnande som ledde fram till stora översvämningar under hösten 2000:

hej jag har väldigt stora problem det rägnar  
1000 liter om dan ock du har väl det åkså

**Figur 1.** Ur mail från Mats till hans goda vän (00-11-13).

Hej! Jag har väldigt stora problem. Det regnar 1000 liter om dagen, och du har väl [regn] också?

I januari skriver han ett brev som är tydligt inspirerat av Bert-böckerna,<sup>147</sup> där alla dagboksanteckningar innehåller uttrycket: Tack och hej, leverpastej!”

---

<sup>147</sup> Anders Jacobsson och Sören Olsson. (1987) *Berts dagbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren. Den första boken i en lång serie om Bert.



tja å hej ilever pastej har du haft det rolit i lovet  
jag har vat på kallsa jag hoppades at du hade  
rolit på jul afdon och på ny år kan du rina mej  
telle fån numer är xxxxx skriv det på papper och  
rin mej då tja då

**Figur 2.** Mail från Mats till den goda vännen (01-01-15).

Tja och hej, leverpastej! Har du haft det roligt under lovet? Jag har varit på kalas. Jag hoppas att du hade roligt på julafton och på nyår. Kan du ringa mig? Telefonnummer är XXXXX. Skriv det på ett papper och ring mig. Tja, då!

Emellertid är han ännu inte klar över hur man delar in skriven text i meningar, och stavningen tar fortfarande hjälp av örat.<sup>148</sup> Det viktiga för Mats är innehållet. Det är det han bryr sig om. När jag så börjar tala om punkt och stor bokstav har han redan börjat tänka på något annat.

Mats lär sig allteftersom vad som förväntas att han ska göra på lektionerna, men om han har något intressant att tänka på så vill han tänka färdigt, och då går det före arbetet.

**Cc:** När du sitter och tänker på något roligt och Fröken säger:  
Nu måste du jobba?

**M:** Då börjar jag försöka. Fast är det något som är roligt att  
tänka på så går det inte att sluta (vt 3:4,1).

Mats har många funderingar, och han älskar fortfarande berättelser. När läraren läser högt för klassen sitter Mats koncentrerad, fångad av berättelsen, även om tiden drar iväg. Hur mycket han för övrigt koncentrerar sig på skolarbetet beror på hur intressant han tycker att det är. Att läsa och svara på frågor i en arbetsbok är sällan intressant (Klassläraren, 01-05-07). Ändå märker både vi lärare och Mats själv att han klarar allt bättre att arbeta med sitt skolarbete.

**Cc:** Har du själv ändrat dig?

**M:** Ja.

**Cc:** Hur är det när du jobbar i skolan?

**M:** Mycket roligare. Jag får mera gjort (vt 3:3,2).

---

<sup>148</sup> Beskrivningen av Mats skrivförmåga ansluter nära till Hagtvét (1990). Jfr Kap 6.

## Skolår 4, uppföljningen

I år 4 läser Mats kapitelböcker i skolan och hemma. I dagstidningen läser han sådana nyheter som han tycker är intressanta säger han, speciellt om de verkar handla om farliga, otäcka, spännande saker. Och han läser sporten, särskilt ishockey, som utgör ett ständigt samtalsämne med kamraterna under hela säsongen. Textremsan på TV kan han hinna med, men han väljer oftast bort de utländska programmen, för det är lite jobbigt (ht 4:1). Tystläsningen löper bra för honom, men ibland fastnar han på något svårt ord och måste reda ut det innan han kan läsa vidare. Då tappar han tempo. När han läser en bok känner han det som om det var han själv som berättade historien (ht 4:2). Han läser gärna serietidningar hemma på eftermiddagen och är mycket förtjust i korsord och knep och knåp i dem.

**Cc:** Hur känns det att få tag på en bok eller tidning?

**M:** Som något man längtat efter, att läsa och göra nya grejer [till exempel korsord]. Det är mest serietidningar. Det är inte mycket böcker jag läser hemma (ht 4:2,2).

I slutet av sitt fjärde skolår läser och skriver Mats gärna, när innehållet är intressant. Ibland fångas hans fantasi av något i det lästa eller det han skriver, och han ger sig ut på egna inre upptäcktsfärder (vt 4:4), men han läser utan svårighet och skriver så som skolan väntar sig av en elev i tredje årskursen, där han alltså går. När klassen har NO och håller på med forskning läser han och för anteckningar, snyggt och prydligt, och det är helt självklart för honom att göra så (vt 4:2).

När jag i slutet av 4an frågar Mats om det är svårt att läsa och skriva, associerar han till engelska och säger, att om han inte har läst på så är det jättesvårt att läsa högt och att stava orden. Däremot, att läsa och skriva på svenska har nu blivit transparent för honom, så självklart att han inte funderar kring det. ”Man är ju svensk! Då kan man ju läsa svenska hur lätt som helst” (vt 4:3, 5). Fast när jag frågar vidare säger han att det är jobbigt när han måste läsa högt på svenska, och skriva är jobbigt när man gör prov eller skriver i arbetsboken i SO.

## Krav

När Mats börjar skolan på hösten år 3 pratar jag med honom om att han är duktig på att läsa med öronen, dvs. lyssna, och att läsa bilder, men ...

**Cc:** Att läsa ord, det får vi jobba med i år. Har du funderat på hur vi ska göra?

**M:** Vi läser, och så kanske det går jättelätt om en vecka (ht 3:1,1).

Det är faktiskt så vi gör, och efter lite mer än en vecka, i mitten av mars år 3, konstaterar vi att Mats läser hela böcker både högt och tyst, skriver ord och enkla texter, och över huvud taget klarar att koncentrera sig och arbeta i klassen och hos mig, specialläraren, ganska långa stunder.

**Cc:** Hur har det blivit så här? Du läser ju så mycket lättare och du jobbar så mycket bättre.

**M:** Jag kommer inte ihåg. Det bara ... svips! (vt3:3,2).

Emellertid har vägen inte varit så enkel. Mats har upplevt att han förväntas göra saker i skolan som han själv inte har valt. De vuxna omkring honom ställer krav på honom att göra sina skoluppgifter, räkna och skriva, att göra sina läxor, att lämna klassen för att gå till specialläraren och träna läsning och skrivning. Han märker ju också att barnen i klassen kan läsa och skriva olika bra, och fastän han vid detta tillfälle går i den högsta klassen i 1-2-3an så finns det barn i lägre klass, som är mycket duktigare än han själv. Ofta är han pigg, vänlig och social, men humöret svänger och han kan bli djupt förtvivlad när han inte förstår vad han ska göra, när han inte orkar göra det han vet att han bör, eller inte har lust att göra det han måste. Ibland utsätter läraren honom för ganska hårt tryck för att han ska få relativt enkla uppgifter klara, till exempel att han inte får gå ut på rast och leka förrän han avslutat det arbete han inte fått gjort under en hel lektion, men som, under detta hot, blir klart på två minuter.

När vi talar om att Mats måste bli bra på att läsa och skriva, och jag undrar hur det känns för honom att jobba med det svarar han: "Som om jag ska springa ikapp någon, och måste springa fortare" (vt 3:3,3).

Vi diskuterar också vem som ställer krav på Mats.

**Cc:** Vem har bestämt att du ska lära dig läsa och skriva?

**M:** Mamma. Ibland måste jag läsa för lillebror i sängen.

/.../

**Cc:** Vad vill fröken att du ska lära dig?

**M:** Tråkiga matteböcker och så.

**Cc:** Vad vill du själv lära dig?

**M:** Hur ismannen<sup>149</sup> levde (ht 3:3,2-3).

Ibland, när jag kommer för att hämta Mats för en stunds enskilt läsande och skrivande vill han inte följa med, eller visar med en min att han skulle vilja slippa. Han förklarar att det känns som: ”Åh, nej, ska man göra det nu också!” (vt 3:3,2). Vi brukar resonera om det, och vissa gånger stannar han kvar i klassen och fortsätter med det han håller på med, andra gånger ändrar han sig och följer med. Jag frågar vad som får honom att ändra sig, och ibland är det att han kommer på att han ska få fortsätta att läsa något som är roligt och som han gärna vill läsa, eller att det har kommit e-postbrev från flickan som flyttat, och att han då ska få skriva svar till henne, men ibland går han med därför att han känner att han måste göra det, för det bestämmer fröken.

## Projekt

Mats begriper sig inte på mina frågor om att arbeta med att övervinna det svåra med läsningen och skrivningen. Med den naturliga inställningens självklarhet gör han det alla andra i hans klass gör: han jobbar i skolan – fast inte alltid, och gör läxorna – fast inte alltid, och tänker inte på det ur ett långsiktigt perspektiv. Hans ständigt pågående projekt, att leva i nyfikenhet och förundran, är självklart för honom och oreflekterat, ett levtt projekt.

---

<sup>149</sup> Ismannen kallas den mycket välbevarade kropp av en 45 – 50-årig man som i september 1991 påträffades på 3200 meters höjd på gränsen mellan Österrike och Italien. [www.historiska.se/collections/ordbok/bok/Isamannen.html](http://www.historiska.se/collections/ordbok/bok/Isamannen.html)

## Själv

Mats självbild blir synlig för mig framför allt i hans levda kropp, men också genom att han uttrycker den i ord.

Mats är vetgirig och vill lära sig intressanta saker. Han menar då särskilt lite spännande, hemska eller uppseendeväckande saker. Han hittar mycket sådant i tidningarna, TV-nyheterna och i samtal hemma och i skolan. Han vill få fundera på detta intressanta i fred, tills han själv är färdig, och blir irriterad om han blir störd. Han är också påhittig, aktiv, medvetet prövande när det är något som han vill veta och som intresserar honom, till exempel när han experimenterar i NO, när han läser en berättelse, när han löser korsord, men med vissa skolsaker tycks det fungera på ett annat sätt. Det gäller till exempel matematik och uppgifter i arbetsboken i SO. Då kan han inte utnyttja sitt vanliga tänkande, kanske för att han upplever att han måste tänka på ett speciellt sätt, ett sätt som han inte behärskar.<sup>150</sup>

Med kroppen uttrycker Mats sina känslor. Han är mjuk och varm mot barn och vuxna som han tycker om. Kroppen visar detta – som tioåring händer det fortfarande att han ger kamrater och lärare riktiga björnkramar. Han kan pendla hastigt mellan starka positiva och starka negativa känslor, och kroppen ger uttryck för dem. Glädje och tillgivenhet syns lika tydligt som oro, ilska eller förtvivlan. Om han har en bok som han verkligen vill läsa, som han är sugen på, då kan han stampa med fötterna i glädje över boken. När han måste läsa något som han tycker är tråkigt i skolan, lägger han hakan på bänklocket och grubblar i stället. Tråkigheten medför att han får svårt att koncentrera sig. Även det omvända förhållandet kan råda: när det är svårt att koncentrera sig, för att man blir störd av andras prat i klassrummet, blir också läsningen tråkig.

När Mats är 10 år gammal är fantasivärlden fortfarande väl så viktig för honom som verklighetens värld. I fantasins värld är han omnipotent. Hans framtidsdrömmar har stark prägel av fantasivärlden, han vill bli polis eller pizzabagare. Polis, därför att poliser får sätta

---

<sup>150</sup> Kullberg (1991) beskriver den initiala kollisionskrisen, när barns spontana sätt att lära kolliderar med skolans formella undervisning. Se Kap 4. För Mats dröjer problemen kvar i år 4.

upp handen och stoppa bilister, ta hand om rattfulla och vara med vid kravaller (EU-konferensen i Göteborg har lämnat visst stoff här), och ingen får slå en polis. Pizzabagare, därför att man då kan ha sin hund med i restaurangen, och så kan hunden gå runt med en korg till kunderna med beställningarna, som han sett i ett TV-program.

Under de två år som studien pågår blir Mats alltmer medveten om vad andra kan tycka och tänka om honom. Han är van att vuxna samtalar med honom om han hamnat i en konflikt, och att man kommer fram till något slags konsensus. Han är mottaglig för argument och beredd att ändra sig. På sikt ser man också hur han växer in i de normer som gäller i skolan och kamrater emellan. I år 4 visar han större självkritik än tidigare. När han förklarar varför det är bättre att skriva på datorn än för hand säger han: ”Jag skriver ju så slarvigt. Som w och u ... På datorn syns dom mycket tydligare” (vt 4:3,1). Han beskriver sig, vid samma tillfälle, som ”sprattlig”, och då menar han att han ibland blir ilsken och vill kasta saker omkring sig, men han vet också att han har lärt sig att tänka sig för innan.

Han är medveten om att han uppträder på olika sätt tillsammans med olika människor och i olika situationer. Med vissa lärare och i vissa ämnen (Ma och SO) är han

*M:* ” ... en sån där pratsam. Behöver hjälp [att komma igång].  
/.../ Det kan hända så, när vi har matte eller nåt. Då orkar jag inte med, och då pratar jag med dom i grannbänkarna” (vt 4:3,7).

I andra ämnen och med andra lärare är det på ett annat sätt. När NO-läraren kommer in, ”då är det bäst att hålla tyst! Att hålla upp med det här tjattret.” (vt 4:3,7)

Att Mats fick ett extra år i årskurs 3 berodde på , som han säger, att ”Jag var sämst på ... prov. Nej, svenska var det!” (vt 4:3, 12). När han fick ett år till på sig skulle han kunna öva lite mer, som han säger. Mats hade inte fått klart för sig att han skulle vara kvar i 3an ett extra år förrän höstterminen redan hade börjat, och han blev upprörd och mycket ledsen när han ställdes inför fullbordat faktum. I slutet av hans fjärde skolår sitter lite av det ledsna fortfarande kvar. Han tycker visserligen att han har blivit bättre på läsning och skrivning, men

bekymrar sig ändå för att han kanske måste stanna kvar ett år till i 3an. Att han så abrupt fick veta något så omvälvande är en upplevelse som skapar långvarig osäkerhet hos honom, och där gränsen är suddig mellan att vara "sämst" i klassen och att "behöva öva sig mer på läsning och skrivning".

### Sammanfattande reflektion

När Mats ska lära sig läsa och skriva är det problematiskt på två sätt för honom. För det första uppstår problem i mötet mellan hans levda kropp och skolarbetet. När han är trött och morgonsömnig, hungrig eller har spring i benen är det svårt att hålla koncentrationen uppe, särskilt på sådant som han inte valt själv. När han ställs inför uppgifter som han upplever ointressanta eller svåra blir han lätt störd av ljud och prat, som lockar hans uppmärksamhet. Dessutom samarbetar inte hans ögon med de tryckta orden och raderna i texten. Samsynen fungerar dåligt och bokstäverna och orden hoppar lite hit och dit inför hans blick. När han får glasögon, hösten i år 3, blir det avsevärt lättare för honom att läsa.

För det andra dröjer det länge innan Mats får den alfabetiska koden helt klar för sig. Som jag ser det har detta en hel del att göra med Mats lek- och fantasivärld. Pendlingen mellan vardags- och fantasivärld har varit det överordnade temat i Mats liv, och jag är inte helt enig med Schütz (2002) om att vardagsvärlden är den överlägsna, den från vilken man måste ta ett språng för att komma över i den andra, åtminstone inte med barn. I denna pendling som Mats ofta företar ges förutsättningar för läs- och skrivlärande, på det sättet att böckerna och tidningarna som finns i vardagsvärlden bidrar med så mycket intressant till fantasivärlden att det kan upplevas som mödan värt att lära sig koda av berättelserna eller informationen. Men genom pendlingen uppstår också problem för Mats. Fantasivärlden är inte inriktad mot praktiska handlingar och praktisk förståelse. "Vi är befriade från det pragmatiska motiv som styr vår naturliga inställning till vardagslivets värld" skriver Schütz (2002) med avseende på fantasivärlden, och eftersom den har dominerat så i Mats liv, har han,

när han börjar skolan, ännu inte upptäckt hur man i vardagsvärlden handskas med bokstäver och ord när man läser eller skriver.

Skolan och det institutionella lärandet är utan tvivel också problematiskt för Mats. Det ständiga jämförandet med andra jämnåriga, som alla skolbarn lever med, är till förfång för Mats bild av sig själv. Skolans tidsramar med lektioner och raster stämmer heller inte alltid överens med hans egen levda tid. Det han förväntas arbeta med under lektionerna är ofta något helt annat än det han vill och är intresserad av. Emellertid framträder här en aspekt av livsvärldens grundläggande intersubjektivitet. Som elev hör man till en speciell grupp barn, en klass, men man ingår också i gruppen elever under århundraden av skolgång. Till denna utvidgade grupp hör vi alla, vi som gått i skolan. Dit hör också Mats föräldrar, syskon och hans lärare. Kunskapen om hur man lär i skolan finns intersubjektivt tillgänglig för Mats, och han strävar med att lära sig lära, och att lära sig läsa i skolan. En ännu obesvarad fråga är om han får möjlighet att behålla sin nyfikenhet och förundran även inom skolans ramar.

Mats har emellertid också stora resurser att ösa ur när han utvecklar sitt skriftspråk. Han har lyssnat till högläsning av böcker och berättelser sedan tidig barndom. Hans talspråk bär spår av detta och han har god känsla för skriftspråkliga uttryckssätt. Han har bläddrat i böcker och tidningar sedan långt innan han kunde läsa, och han tycker mycket om böcker, berättelser och intressant information. Fantasin får näring, liksom skaparkraften. Vetgirigheten lockar honom att fortsätta leta och läsa. Böcker och berättelser ingår självklart i Mats levda värld. De finns där för honom i den naturliga inställningens hela självklarhet, och detta stöder hans läsning och skrivning.

Läsandets och skrivandets rum har betydelse för Mats lärande. Medan han ännu är en tekniskt osäker läsare behöver han få hjälp att skapa ett avskilt rum omkring sig för sin läsning eller skrivning. Hemma får han tillsammans med mamma stänga in sig i ett rum, bara de två, för att få koncentrera sig i fred. I skolan ger de små rummen hos specialläraren möjlighet till avskildhet och ostördhet. Allt eftersom hans tekniska avläsning går lättare och lättare kan han själv skapa rum för sin läsning eller skrivning, i sängen hemma, där han bygger ett bo, eller i ett hörn av soffan i skolans bibliotek. Under år 4 är det inte svårt för



honom att koncentrera sig om han får tag på en bok eller tidning som han tycker om. Då kan han, mitt ibland andra barn, gå in i bokens värld och ostörd förbli där.

För ett barn är alla upptäckter oreflekterade och självklara, med Husserl (1970) är de *prepredikativa*. Mats uppfattar sig själv som busig och han ser ofta skolarbetet som att dra något tungt i en uppförsbacke. För honom är det inte meningsfullt att träna sig att läsa eller skriva. Han läser och skriver för att delta i kommunikation runt ett innehåll som är intressant och viktigt för honom. I Mats meningsfulla, prepredikativa värld ingår berättelser, sagor, fantasi, böcker, bilder, högläsning och tystläsning. I den stund det lästekniska faller på plats för honom och han börjar läsa ”på riktigt” slutar han att vara en busig kille och frågan om att jobba och slita för att hinna med de andra i klassen blir oviktig. Läsandet blir osynligt, berättelsen blir synlig. Mats är inte längre en stapplande stavare och ljudare, utan en kompetent berättelseläsare. Han möter texten i den naturliga inställningen där han själv är en kommunicerande person.

## Kapitel 8

### Jag kan, men ... – Annika

#### **Inledning**

Annika var min elev under skolår 2 till och med 4. Det är huvuddelen av min studie företogs gick hon i 4an. Gentemot Annika hade jag flera roller, speciallärarens, matematiklärarens och forskarens. Annika var medveten om att jag var forskare när jag intervjuade henne, men vårt vardagliga förhållande präglades av lärare-elevrelationen. Under det år då Annika var min elev kunde jag ständigt jämföra vad hon sa i intervjuerna med vad jag såg i det dagliga arbetet och samvaron i skolan. Hennes handlingar kunde förstås i skenet av vad hon berättade. I alla sammanhang som jag haft med Annika att göra, har hennes integritet varit mycket tydlig. När jag frågat om saker hon inte velat svara på, som hon inte tyckt att jag haft något att göra med, har munnen blivit till ett streck. Emellertid hände det ofta, även med mycket personliga samtalsämnen, att Annika alls inte drog sig för att prata om dem, och när jag då frågade vidare kunde hon svara med självutlämnande ärlighet.

Annika gick i samma skola som Mats till och med höstterminen i år 5. Vid jultid i 5an flyttade Annika till centralorten och kom då att gå i kommunens största skola, en treparallellig F-7-skola. Skolbyggnaden där är en enplans, ganska vidsträckt byggnad runt en atriumgård. Femteklassarnas klassrum ligger runt skolans bibliotek, vilket ofta

används som extra arbetsrum, eftersom klassrummen är ganska trånga. Skolgården sträcker sig runt hela skolan och har utrymme för lekar och för avskilda samtal.

## Berättelsen om Annika på väg att utveckla sin skriftspråkighet

### **Bakgrund**

Annika bor hos sin mor tillsammans med sin styvfar och sin tre år yngre bror. Styvfadern har funnits med så länge Annika kan minnas och är en viktig person för henne. Hon har ett eget rum, men att få vara ifred för lillebror hemma är svårt. Han rusar rätt in i Annikas rum, även när han har med sig sina kamrater. Annika har emellertid ett par hemliga gömställen, det ena under trappan till källarvåningen, där hon kan sitta obemärkt och kura eller läsa läxor, det andra i den undanställda soffan i ett källarrum (ht 4:1). Även i skolan har Annika hittat ställen att dra sig tillbaka. När hon gick i de lägre klasserna i skolan valde hon ofta att sitta i en vrå på golvet, gärna under ett bord, när hon skulle läsa tyst i en berättelsebok (ht 4:1). På sin fritid hittar Annika alltid på något att göra, och hon tar mycket ansvar för sin lillebror.

Hennes far bor någon mil bort i samma kommun, och hon hälsar regelbundet på honom och bor hos honom över veckoslut och lov. Även här har hon ett eget rum som står för hennes räkning. När hon bor hos sin far går de ofta till kommunbiblioteket och lånar böcker. Annika tycker om böcker och lånar en hel del. När hon var yngre tyckte hon att tjocka böcker kändes extra bra. Ibland läser hon bara några ord och lägger sedan boken åt sidan eftersom den verkar för svår. Hos pappa har hon tillgång till dator, och hon har själv lärt sig att hantera den. Hon använder den för att spela spel, men ibland också för skrivarbete, även för skolarbete. Hon tycker att det går bra att skriva med penna, men när tillfälle ges använder hon gärna datorn som skrivverktyg (Fadern, 01-02-04).

Både Annikas far och hennes styvfar har läs- och skrivsvårigheter, styvfadern mycket grava svårigheter. I båda hennes hem finns alltså erfarenhet av dyslexi och av hur svårt och mödosamt skolarbetet då kan vara. I sina hem möter Annika därför stöd och förståelse för sina svårigheter.<sup>151</sup> Själv funderar hon inte över att något skulle vara för svårt, eller att hon inte skulle klara det, utan hon jobbar på och lär sig mer och mer.

När Annika går i skolår 3 utreder jag hennes läs- och skrivsvårigheter (se tabell 1). Det visar sig bland annat att hennes läsförståelse hämmas av de avkodningsproblem hon har.<sup>152</sup> Under en tid läser hon med texten upp och ner på inrådan av styvfadern, som själv prövat det. När hon håller boken ”felvänd” tycker hon att det går lättare att läsa. Rent lästekniskt blir hennes avläsning också säkrare så. Hon slutar emellertid snart, eftersom det är så jobbigt att förklara när folk frågar henne varför hon gör så (vt 4:4).

#### **Skolår 4, studiens fokus, och höstterminen år 5**

När Annika går i 4an organiserar skolan om klassindelningen. Hon börjar i en åldersblandad 4-5-6a, där hon känner de äldre eleverna sedan tidigare, då de gick i 1-2-3 tillsammans, men efter någon månad ändras gruppindelningen och alla fjärdeklassare från de två åldersblandade grupperna placeras i samma klass. Nya lärare, flera vikarier under året, en elevgrupp som inte är trygg tillsammans och nyinflyttade elever som tar stor plats, gör att förhållandena i skolan blir svårare att hantera. Retsamhet och psykiska nålstick blir vanliga, eleverna blir rädda för att visa sig för duktiga och rädda för att misslyckas inför de andra, rädda för varandra (ht 5:3).

Under år 3 arbetade Annika ofta tillsammans med en av de andra flickorna i klassen, Stina, men i 4an minskar detta samarbete. Annika

---

<sup>151</sup> Gustavsson (2002) visar att det upplevdes mycket viktigt av de personer hon intervjuade, industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter, att den närmsta familjen visste om deras svårigheter och stödde dem. Detsamma gäller Annika. Se Kap 5.

<sup>152</sup> Jfr formeln: ”Läsning = avkodning x förståelse”, bland annat i Høien & Lundberg (1999). Se Kap 4.

känner att hon blir tvungen att vänta på Stina alltför ofta i sitt arbete. Det vill hon inte, och därför väljer hon att arbeta för sig själv, men hjälper Stina när hon ber om det. Över huvud taget arbetar Annika gärna för sig själv.

Annika säger att hon inte känner några krav eller något tryck från kamraterna på att hon ska läsa bättre (vt 4:4, 4-5), men ändå är hon ytterst ovillig att läsa högt tillsammans med elever som är duktiga läsare. Hon blir både störd och sårad när någon annan fyller i åt henne i hennes högläsning. Om en lärare säger åt henne att läsa högt i klassen lyder hon i början av år 4, men när kamraterna då sitter och skyndar på henne genom att viska orden till henne kan hon bli förtvivlad och börja gråta. Jag ber henne förklara för mig hur det känns.

**Cc:** Du tycker inte om det? Vad är det som tar emot egentligen?

**A:** Mm, Erik ... Det är Erik som sitter bakom mig. Han ska jämt säga, fall om jag inte kan, vad heter det, läsa högt direkt, så. Det är jobbigt!! Jag får inte ens försöka själv!!!

/.../

**A:** Jag vill läsa själv. Alla som sitter bakom mig eller bredvid mig säger också. Till och med Stina! Det blir jobbigt!!! (vt 4:5,3).

Senare under läsåret vägrar hon att läsa högt i klassen. Över huvud taget föredrar hon att läsa tyst. Det är mycket lättare, säger hon. Möjligen kan hennes mor, klassläraren eller jag få lyssna till hennes högläsning. Vad Annika tycks uppleva när hon läser högt i klassen är ”den andres blick”, sedd med Sartres ögon,<sup>153</sup> den blick som gör mig till ett objekt och får mig att känna skam över vad jag ser. Hennes mor och lärarna tycks däremot förmedla en inställning i samklang med Merleau-Ponty (1962) och Buber (1990, 2001), att vi i mötet med varandra kan i ömsesidighet se varandra som hela människor.

Att läsa dåligt definierar Annika så: ”Den som läser dåligt har inget tempo i läsningen. Den som läser bra kanske har jobbat mycket med det” (vt 4:3,2). Jag tolkar hennes uttryck ”tempo” som flyt i läsningen,

---

<sup>153</sup> Henriksson (2004a,b) skriver om ”den andres blick” i undervisningssammanhang. Se Kap 3.

dvs. att kunna läsa utan att fastna på något ord. För att komma dithän, menar Annika, fordras det att man tränar sig. Under vårterminen i år 4 har hon börjat läsa textremsan till utländska program på TV. Hon hinner inte hela, men det hjälper henne ändå att förstå. Fast vissa dagar faller hon tillbaka och vill ha hjälp, att någon läser för henne (Fadern, 01-02-04)

När Annika är i skolan kan hon skapa ett avskilt rum för sin läsning och skrivning med sin egen kropp och skolbänken: armbågarna på bänklacket, huvudet lutat i händerna, blicken i boken. Där har hon ett fredat bo, ett *shelter* (jfr Heidegger, 1993, 1996) för sitt arbete, där hålls störningar utanför. I viss mån håller hon också samarbete utanför. I detta bo råder Annikas egen tid. Att hon läser långsamt spelar ingen roll, hon arbetar på efter bästa förmåga. Problem uppstår först när Annikas tid kommer i konflikt med den gemensamma tiden i klassrummet, och klasskamraternas brådska stjälar den tid hon behöver för att läsa av orden rätt när hon läser högt. Det egna rummet, som hon skapar runt sitt arbete, kan hon upprätthålla av egen kraft, medan den egna tiden hotas av gemensam tid i klassrummet och av skolans ökande krav på att hinna med allt mer.

Läsning och skrivning hemma är lika självklart för Annika som i skolan. Det finns också en hel del anknytningspunkter. Hemma läser hon gärna böcker hon lärt känna i skolan, som någon lärare läst högt eller berättat om. Ibland hittar hon på och skriver långa historier hemma, som hon tar med till skolan och visar. Ibland fortsätter hon hemma med skrivarbeten i SO, och gör dem klara. Hon har också brevvänner som hon skriver långa brev till (vt 4:5). Annika brukar läsa i en berättelsebok, två sidor, eller skriva dagbok varje kväll i sängen innan hon somnar (vt 4:5). Under vinterlovsveckan antecknar hon vad hon läser, dag för dag:

20/2 01 Tistdag

Idag så är jag jätetröt idag. Jag läste inget förutom på mjölk paket. Jo, på kvällen så läste jag stora Emilboken.<sup>154</sup>

21/2 01 onstdag

Idag har jag inte läst något. Men på kvällen så åkte jag till pappa. När jag lade mig så läste jag Kalle [Anka].

22/2 01 Torstdag

Idag så har jag läst risept på bular, jag läste också riklam.

**Figur 3.** Ur Annikas anteckningar över vad hon läst några dagar under vinterlovsveckan 2001.

20/2-02, tisdag. Idag så är jag jättetrött idag. Jag läste inget förutom på mjölkpaketet. Jo, på kvällen så läste jag Stora Emil-boken. 21/2-01, onsdag. Idag har jag inte läst något. Men på kvällen så åkte jag till pappa. När jag lade mig så läste jag Kalle Anka. 22/2-01, torsdag. Idag så har jag läst recept på bullar. Jag läste också reklam.

I år 5 har Annika utvidgat lästunderna hemma till ungefär en timme om dagen. Hon läser eller skriver så gott som varje kväll. Det har blivit en vana. Hon säger att hon inte gör det för att träna sig, utan för att hon tycker om att läsa. Hon läser gärna om stycken som hon tycker om vid många tillfällen, och Stora Emil-boken finns med länge. Det händer dock att en ny bok fångar henne så att hon inte vill lägga den ifrån sig. Vid sådana tillfällen kan hon läsa tio sidor i sträck.

Ibland tar Annika till papper och penna för att få ur sig ilska när hon är arg över något. I skolan skriver hon då på lösa lappar som hon sedan slänger när hon fått ur sig ”det arga”. Hemma har hon dagboken, där hon skriver vad hon varit med om under dagen och hur hon själv känt det. När det är något ”argt” att skriva av sig hemma kryper hon gärna in under sängen och skriver (vt 4:5). Återigen ett fredat bo att ta sin tillflykt till.

---

<sup>154</sup> Astrid Lindgren (1984). *Stora Emil-boken*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Annika fortsätter att låna böcker från skolbiblioteket och kommunbiblioteket. Hon gör det för att hon vill ha böckerna att titta i och läsa, men kanske också för att hon vill vara en sådan som lånar böcker. Hon tar fortfarande i början av 4an gärna till sig tjocka böcker som lästekniskt är för svåra för henne, så att hon sällan orkar fullfölja dem. Själv förstår hon sitt handlande lite annorlunda. ”Jag läser en bok tills jag tröttnar. Sen byter jag.” (vt 4:3,1). Vi talar om hur hon själv kan avgöra när en bok är för svår:

**Cc:** När du gick på lågstadiet sa vi lärare åt dig att välja lättare böcker, för vi märkte att du inte riktigt förstod vad du läste, och att du gissade en hel del. Hur kändes det när vi sa så?

**A:** Först lite ledsen. Sen kom jag på att läsa där bak och få veta hur svår den var.

**Cc:** Hur märker du att en bok är för svår?

**A:** Om den är tjock, väldigt tjock. Om jag läser en bit och det kommer svåra ord i början, så kommer det ofta fler. /- - - / Jag läser bak på boken för att se om den verkar bra.

**Cc:** Om en bok är för svår, hur gör du då?

**A:** Om jag gärna vill så läser jag den ändå. Annars väntar jag med den (vt 4:2,1).

När Annika läser berättelser uppfattar hon sig själv som stående vid sidan av händelseförloppet, precis som när hon hittar på en historia och skriver den. Hon är den som ser och hör och berättar, även i läsandet. Emellertid är det inte alltid som innehållet i det hon läser visar sig som inre bilder.

**Cc:** Finns det böcker där det är jättesvårt att se bilder?

**A:** Mm. Dom sju spökhistorierna.<sup>155</sup>

**Cc:** Där gick det inte att se bilder?

**A:** Nej.

**Cc:** Vad beror detta på, att ibland går det och ibland går det inte?

**A:** För svår att förstå på (vt 4:6,2).

Böcker som är för svåra att förstå ger inga bilder i huvudet. Sådana böcker läser Annika inte ut.

När Annika börjar i 5an flyttar hennes mor och styvfar isär. Hennes mor flyttar till en annan kommun och lillebror följer med. Annika

---

<sup>155</sup> Annika har just läst halva boken *De sju spökhistorierna* (källa okänd).



flyttar hem till sin far, men går kvar i sin gamla skola och klass fram till jul. Ny lärare ännu en gång, och en hårdnande attityd i klassen, gör att hon inte tycker det är roligt där heller. I skolan handlar det bara om läsning, läsning, läsning säger hon med en suck vid vårt första samtal under hösten (ht 5:1). I SO läser hon om Norge, i engelska läser hon glosor, och i svenska är det ord också. Hon läser dessutom även i ”mattetalen”, och hon har varit tvungen att läsa en bok som hon inte ville läsa i klassens lästema. Jag frågar efter skillnaden mellan de böcker hon måste läsa i skolan och de hon väljer för sin fritidsläsning. Det är naturligtvis inte bara böckerna som skiljer sig åt utan hela lässituationen.

**Cc:** Vad är det för skillnad på böcker du väljer själv och böcker du måste läsa?

**A:** Jo, i svenska /.../ så var vi tvungna att läsa häxböcker. Det är jobbigt! ... och vi skulle göra't på en dag, så här, när vi fick boken. Och det går inte! Och sen ska jag skriva en recension av det. Går inte heller! (ht 5:1,5).

I skolan får man inte välja fritt, man läser under tidspress och det finns krav på speciell redovisning av den lästa boken.

Hemma läser hon varje kväll, *Tvillingböckerna*.<sup>156</sup> Hon berättar att hon inte läser så mycket serier nu längre, men däremot lokaltidningen som kommer en gång i veckan. Där läser hon rubriker, och om det verkar intressant läser hon hela artikeln. Hon säger också att hon hinner läsa textremsan och samtidigt se på filmen men ofta väljer att titta och lyssna i stället. Hennes egen *Harry Potter*<sup>157</sup> är utlånad och hennes röst låter tveksam när jag frågar om hon tänker läsa den sen (ht 5: 1). Det känns som om det skulle vara en alltför krävande bok och alltför stor utmaning just nu. Det är ju mycket som händer i hennes liv och den grundläggande tryggheten har fått sig en rejäl törn.<sup>158</sup>

Trots den situation hon befinner sig i klarar Annika att läsa, skriva, räkna, rita och arbeta i skolan och med sina läxor. Hon är väl strukturerad i sitt arbete och gör uppgifterna en i taget. Hon hanterar

---

<sup>156</sup> *Tvillingböckerna* av Francine Pascal, en verklig långserie för barn och ungdom, utgiven av Wahlströms ungdomsböcker.

<sup>157</sup> J. K. Rowling (2001). *Harry Potter och de vises sten*. Stockholm: Tiden.

<sup>158</sup> Söderbergh (1988) och Taube (1995) skriver om den grundläggande trygghetens betydelse. Se Kap 4.

en klassrumssituation med både stök och oro, en situation där hon ofta får vänta länge på hjälp när hon behöver det. Samtidigt hinner hon själv hjälpa dem som sitter närmast till. Hon har lärt sig att dra sig tillbaka till sitt bo, sitt *shelter*, för att kunna arbeta i fred.

A: Jag stänger av öronen. ... När man börjar vänja sig vid det så tänker man inte så mycket på det. Så har jag en lillebror hemma också, som skriker (ht 5:4,3).

Under hösten i år 5 ändras Annikas inställning till arbetet med läsningen. Hon inser att hon inte måste klara allting själv. Hela ansvaret att läsa och förstå måste inte ligga på henne, ensam. Tidigare, när hon inte förstod, läste hon om och om, men fattade ändå inte alltid vad det stod i texten. Nu ber hon om hjälp av läraren och ibland tar hon hjälp av kamrater. Hon har också lärt sig utnyttja den förförståelse som baksidestexten ger, och tycker att den hjälper henne att förstå innehållet i hela boken. Tidigare har hon sagt: ”Man kan om man vill!” Jag undrar nu var hennes gräns går, och hon säger att om hon fått tag på en bok som är alltför svår, och hon inte fattar, då läser hon inte vidare i den (ht 5:2).

Vid jul i år 5 ber jag Annika jämföra hur hon läser och förstår, nu och för ett halvår sedan. Hon säger:

A: Det går snabbare att läsa. Och jag förstår mer vad dom säger ... eller menar i boken.

Cc: Mm. Händer det att du läser om därför att du upptäcker att du inte riktigt ...?

A: Ja

Cc: Kommer du på varför du inte förstod?

A: Ja, sen efteråt. (*Fniss*) När jag läser mitt fel.

Cc: Kan det vara andra skäl till att du läser om ibland?

A: Ja, när jag är trött och har tappat bort mig, så får jag läsa om hela sidan  
(ht 5: 4,3).

## Vårterminen år 5, uppföljningen

Efter jullovet börjar Annika i en ny klass i en skola inne i centralorten. Det tar ett tag att komma in i den nya klassen och lära känna lärare och kamrater. Annika trivs gott hos sin far och i hans familj, men hon

saknar sin mor och lillebror, och även sin styvfar, och ibland är längtan efter dem svår. Samtidigt vidgas hennes värld. Hon har flyttat från ett litet samhälle till kommunens centralort och från kommunens minsta skola till den största. När hon beskriver skillnaden säger hon att det är mera "centralt" här, det är närmre till affärerna, hon kan själv ta sig till skolan eftersom hon får cykla, och hon kan själv besöka farmor och farfar. Det större samhället känns också mer spännande än det mindre (vt 5:1).

Världen växer också i kontakten med en brevvän, en kamrat från en semesterresa för två år sedan. Annika skriver två, tre sidor varannan vecka och får lite kortare brev tillbaka. Den stora världen finns också i hennes framtidsdrömmar. När hon nu går i 5an skulle hon vilja bli kläddesigner när hon blir vuxen, och hon sitter ofta och ritar modeller (vt 5:1).

I slutet av vårterminen år 5 känner Annika att hon hör till i den nya klassen. Hon träffar inte sina klasskamrater på fritid, men hon har mycket roligt på rasterna då många är med och leker "Burken"<sup>159</sup> tillsammans. Hon är inte intresserad av fotboll och jazzdans, sådant som många av hennes klasskamrater sysslar med på fritiden, men hon tränar själv att trixa med bollen och gå på styltor. På eftermiddagarna och kvällarna är hon hemma. Hon läser läxor, leker med lillebror<sup>160</sup> och ser på TV. Hon får inte vara ute och "dra" ensam (vt 5:1)

Annika trivs alltså gott i sin klass, och när jag ber henne jämföra hur det var i den gamla skolan och hur det är nu säger hon:

**A:** I den gamla skolan var man väldigt rädd för att visa att man haft fel. Här, i denna skolan så ... alla har vi fel! Någon gång, så ...

**Cc:** Vad kan det beror på?

**A:** Äh ... klassläraren är ju sådan.

**Cc:** Berätta hur hon är.

**A:** Ja, hon ... har man fel så har man fel. Det är inget mer med det. ... Alla har ju fel (vt 5:1,11).

---

<sup>159</sup> "Burken" är ett slags pantgömmlek.

<sup>160</sup> Även i detta hennes hem finns en lillebror. Han är vid detta tillfälle något mer än ett halvår gammal.

Fortfarande läser Annika helst tyst för sig själv. När hon läser i skolan är det största problemet att skolans tider bestämmer när hon ska sluta läsa, inte berättelsens innehåll eller bokens kapitel. När det är rast måste man sluta läsa och gå ut. I denna klass går det emellertid bra att läsa högt. Annika märker att hennes högläsning är mycket säkrare, och det menar hon beror på att ..

A: Denna klassen, dom säger ingenting. Förutom klassläraren, då ... men ... Det är många som har dyslexi där inne (vt 5: 1, 9-10).

Annika läser också högt tillsammans med en kamrat. De två är ungefär lika duktiga läsare. De påpekar felläsningar när var och en har läst färdigt. De styr själva när och hur länge de ska läsa, och det fungerar bra, säger Annika (vt 5:1, 9).

Hur har det gått med fritidsläsningen? undrar jag.

Cc: Håller du på och läser någonting hemma nu?

A: Ja. (*En viss stolthet hörs i rösten*)

Cc: Berätta vad!

A: Harry Potter och den hemliga kammaren.

Cc: Oj! (*Skratt*) Du, Annika, ibland när jag har frågat dig så här, så har du liksom dragit till och sagt ”Jag läser jättemycket”, men sen kanske du inte har läst så där himla mycket. (*Annika fnissar*) Om du försöker förklara, alldeles ärligt, hur mycket du läser...

A: Det beror på hur trött jag är på kvällarna. Om jag är rätt så pigg kan jag läsa till ... sex, sju, åtta sidor. Om jag är riktigt pigg så läser jag ut tio.

Cc: Hur långt har du kommit nu?

A: Hundra ... fyrtonio. ... Den fjärde boken är en 700 sidor (vt 5: 1,5-6).

I maj 2002 pratar jag med klassläraren i den skola Annika då har gått en termin. Hon säger att Annika är godkänd på alla nationella prov för år 5 och att hon är en duktig och flitig elev (Klassläraren, 02-06-01).

## Krav

Under hela den tid jag följer Annika jobbar hon målmedvetet med allt skolarbete och hon gör läxor mycket ordentligt. Hon läser och skriver

också en del på sin fritid, ofta en stund på kvällen innan hon somnar. Hon menar att det är hon själv som ställer krav på sig att arbeta, men kraven är inte tunga. Hon tycker om att jobba, och trivs inte när hon inte har något att göra. Över huvud taget, när det är något som Annika vill göra, så må det vara svårt för henne, men hon jobbar på och ger sig inte. Å andra sidan, om hon har bestämt sig för att något inte går, då är det totalstopp. Lärarna ställer också krav på henne i skolarbetet, och för det mesta tycker hon att det är rimliga krav, men ibland när läraren försöker höja kravnivån över Annikas egen, slår hon bakut och vägrar, och självförtroendet visar sig skört.

Annika har ett något tvetydigt förhållande till läsning och skrivning. Å ena sidan är det en självklarhet för henne att man läser för att få veta innehållet och skriver för att förmedla ett innehåll. Skriftspråkets funktion är kommunikation och hennes inställning till läsning och skrivning är mycket positiv. Å andra sidan är hon medveten om att när hon läser och skriver tränar hon, för att hon ska bli duktigare. Detta tar sig bland annat uttryck i att hon talar om hur många sidor hon läst eller skrivit, eller hur lång tid hon hållit på. Oftast finns båda funktionerna med, kommunikation och träning, både i skolan, vid läxarbetet och på fritid. I slutet av år 5 formulerar hon sig så:

**A:** Igår orkade jag inte läsa Harry Potter, så jag tog Stora Emilboken.

**Cc:** Är det så att du försöker läsa lite varje dag?

**A:** Ja

**Cc:** Varför gör du det?

**A:** Träna min läsning.

**Cc:** Det finns med också, att du tänker på det?

**A:** Ja ... jag tänker väl inte så mycket på det, men ... det är roligt att läsa (vt 5:1,6).

I början av år 4 säger Annika att hon inte känner några speciella krav på sin läsning och skrivning från vare sig lärare eller föräldrar. Det är hon själv som bestämmer hur mycket hon ska arbeta, och om hon arbetar ordentligt så kan hon klara det mesta. I 5an inser hon att det kan vara bra att få hjälp ibland. Hon inser också att det kan komma att ställas krav på henne högre upp i skolan, krav som kan bli svåra att uppfylla, till exempel att läsa mycket på begränsad tid. Hon menar att skolan då måste ta hänsyn till henne. Om hon talar om att hon har läs- och skrivsvårigheter så "får dom ge mig mer tid" (ht 5: 4,4).

## Projekt

”Vill man så kan man!” Som fjärdeklassare är Annikas inställning till arbete av alla slag att det är roligt och hon kan klara av det. *Jag kan!* Hennes tilltro till den egna förmågan hotas dock av andras sätt att bemöta henne, då hon i vissa sammanhang kan uppleva *Jag kan inte!* Så småningom upptäcker hon andra människors betydelse i hennes lärandeprojekt, till exempel när hon får samarbeta på jämbördig nivå vid högläsning med en kamrat, eller när läraren organiserar klassrumstiden så att hon hinner läsa i lugn och ro. Jag tolkar hennes upplevelser som *Jag kan, men ... det går lättare med bistånd från andra.*

## Själv

Annika vet ju att hon har stora svårigheter med avläsningen och stavningen, men vill inte hålla på och prata om det. När jag tar upp frågan svarar hon motvilligt. Svårigheterna finns med i hennes bild av sig själv, men det finns sidor som hon tycker är viktigare.<sup>161</sup> Hon ser sig själv som en person som jobbar ordentligt med sina uppgifter. ”Jag gillar att jobba. Om jag inte har något att göra blir jag sysslolös och bara springer runt” (ht 4:2,1). Hon känner också ett stort ansvar för sin lillebror och hjälper honom ofta, bland annat med hans läsläxa när han börjat skolan. Annika tycker också att hon är praktisk, och dessutom duktig på att hålla ordning (ht 4:2).

Hon tycker också att hon jobbar mycket med att läsa och skriva (ht 4:2). Hon är flitig och ambitiös i sitt skolarbete och duktig, och tar ansvar för sina läxor hemma. Hon behöver inte ha mycket hjälp med läxorna, och vill heller inte ha det. Mamma läser de engelska glosorna för henne när hon tränar att skriva dem, och mamma hjälper henne att hitta stavfelen. För övrigt vill hon jobba själv. Hennes mor säger att: ”Hon har alltid varit sådan att hon har jobbat koncentrerat med det hon håller på med. /.../ Och hon går in för det hon gör” (Modern, 01-02-16).

---

<sup>161</sup> Zetterqvist Nelson (2000) påpekar att många barn tar avstånd från en dyslexidiagnos eftersom den inte tycks ha med deras mångskiftande dagliga liv att göra. Se Kap 5.

Annika uppfattar sig själv som en läsande och skrivande person. Det är självklart att hon kan läsa och skriva, för, som hon säger, "Vill man så kan man". Samtidigt vet hon att hon läser långsamt och osäkert, och när hon talar om vad hon menar med att läsa bra, så är det att läsa med flyt, alltså inte som hon själv läser. Hennes självkänsla är särskilt ömtålig när det gäller högläsning, och hon har ingen lust att skylta. Hon vill inte utsätta sig för kamraternas jämförelser och vill inte bli rättad medan hon håller på att läsa eller skriva. Emellertid känner hon självförtroendet växa när hon märker att hon läser och skriver bättre (vt 4:5). Men bakom den ambitiösa och duktiga flickan som klarar så mycket, och som vill klara allt, döljer sig en ömtålig och osäker person. Henne mor säger:

Jag tror att hon bär mycket inom sig, och inte säger något.  
Hon har svårt att ta kritik och motgångar (Modern, 01-02-16).

### Sammanfattande reflektion

Annikas sätt att förstå världen och sig själv är ett mycket tydligt *Jag kan*. Detta uttrycker hennes inställning till omvärlden och hela hennes viljeinriktning, en grundläggande aspekt av hennes integritet: "Man kan om man vill!" När hon ställs inför svåra uppgifter i skolan kan hon skapa runt sig och sitt arbete ett fredat bo, ett *shelter*. Från detta bo utestänger hon en störande och orolig omgivning. I detta bo är tiden hennes egen.

Emellertid är hennes självbild inte grundmurat positiv och trygg, och hennes *shelter* är inte alltid tillgängligt. I skolans gemensamma tid och gemensamma rum kastas ibland en bild tillbaka mot henne från andra barn i klassen, en objektifierande bild, som får henne att känna *Jag kan inte!* Jag har tidigare i detta kapitel hänvisat till Sartre, *den andres blick*. Det går emellertid att förstå Annikas upplevelse även med hjälp av Schütz (2002), som pekar på den distans som finns i mänskliga relationer, med undantag av det äkta mötet ansikte-mot-ansikte, en distans som yttrar sig i att vi uppfattar varandra mer eller mindre typifierat. Vi ser varandra då inte som *någon*, utan snarare som *något*,

till exempel dyslektiker eller ”dumhuvud”. Annika tycker att hon ställs inför orimliga krav när hon tvingas att läsa högt utan att få en reell chans att visa att hon faktiskt kan. När hon dessutom upplever att hon blir sedd på ett typifierat sätt, och uppfattad som avvikare, känner hon sig kränkt.

När hon byter skola och klass hamnar hon i en ny situation, en situation som är mer positiv för henne. Läs- och skrivsvårigheterna delas av många, och svårigheter ses som något som alla har att kämpa med, fast på lite olika sätt. Det som är viktigt i hennes nya klass är att man arbetar och gör sitt bästa, något som bekräftar Annikas ursprungliga självbild. Till skillnad mot Mats, ser Annika det som meningsfullt att läsa och skriva, också för att träna sig, inte bara för innehållets skull. Innehållet är aldrig oviktigt för henne, men genom att träna sin läsning och skrivning bekräftar hon sin självbild som ambitiös och duktig.

I sin nya klass får hon också upptäcka att hon lär bättre i ett samspel på jämlika, men inte nödvändigtvis lika, villkor. Hennes eget *Jag kan* stöds av ett gemensamt *Vi kan*. Vi kan läsa tillsammans och då lär vi oss båda, eller alla. Hon upptäcker också att läraren kan skapa situationer som gör det möjligt för henne att läsa på sina egna villkor. Som lågstadiebarn upplevde hon likartade förhållanden, men då med den oreflekterade naturliga inställningen. Hon har som 12-åring hunnit träffa många olika lärare och fått distans till dem. Därför kan hon nu se hur läraren kan skapa goda förhållanden för henne, till lärande och utveckling. Detta upptäckande sker samtidigt med att hon flyttar till sin far och till det större samhället, och samtidigt som hon är på väg in i tonåren. Världen växer och Annika med den.



## Kapitel 9

### Ingenting är svårt – Ana

#### **Inledning**

Ana och jag träffas för samtal fem gånger under hennes skolår 7 och ytterligare två gånger under höstterminen i skolår 8. Hon går i en stor 7-9-skola i en mindre stad. Skolan består av en tvåvånings huvudbyggnad och några flygelbyggnader där bland annat matsal, slöjdsalar och hemkunskapsrum ligger. Ana och jag möts i det stora uppehållsrum i huvudbyggnadens entréplan där alla elevskåpen fyller väggarna. Förutom några enkla bänkar att sitta på är uppehållsrummet helt omöblerat, och ger mest av allt ett intryck av en vidsträckt, breddad korridor, mycket ödslig när den inte är fylld av elever. Dörrarna till alla salar och personalutrymmen är låsta. Som besökande eller elev kan man inte komma in någonstans, förutom till expeditionen, om inte någon låser upp. Förr eller senare kommer emellertid någon och öppnar för oss till skolans bibliotek eller konferensrum, där vi sitter vid våra samtal. Båda rummen är prydliga om än ganska ödsliga för två personer.

Ana säger med ett blygt leende att hon gärna vill vara med i min undersökning, och hennes föräldrar har inget att invända, men det ställer till lite problem att hitta tider då vi kan träffas. Ana vill inte gå ifrån någon viktig lektion, och för henne är alla lektioner viktiga. Hon går till att börja med med på att använda en långrast och del av

efterföljande slöjdlektion, om jag följer med och talar om varför hon kommer för sent, men lärarens tydliga ogillande leder till att Ana inte vill använda den tiden fler gånger. En gång träffas vi under första halvan av en svensklektion, men jag känner att Ana egentligen inte vill vara borta från undervisningen. Hon säger också att hennes pappa säger att hon inte ska gå ifrån lektionerna. Vi kommer överens om att träffas tidigt på morgonen, en halvtimme innan skolan börjar, och se till att avsluta samtalen före första lektionen. Med detta är Ana nöjd.

Ana är uppmärksam och vänlig. Hon svarar lugnt och noggrant och när hon berättar är det kortfattat men klart och tydligt. När jag frågar om sådant som hon inte vet (till exempel om hon kommer att få någon stavningsträning hos specialläraren) blir rösten lite osäker, men hon svarar så gott hon kan. Om hon inte förstår vad jag vill veta, talar hon om det. I början av samtalsserien är hon lite blyg och försiktig, men blir allt frimodigare. När vi träffas efter sommarlovet visar hon en helt annan personlig säkerhet än tidigare. Hon känner också mig bättre vid det laget.

Jag pratar med Anas pappa på telefon några gånger under den tid jag har kontakt med henne. Eftersom Anas familj är muslimer och alltså har en annan religiös och kulturell tillhörighet än jag, ber jag honom om ett längre samtal för att hjälpa mig att förstå det hon säger och gör. Denna intervju äger rum efter Anas och mitt sista samtal. Även Anas far och jag träffas i skolans konferensrum.

## Berättelsen om Ana på väg att utveckla sin skriftspråkighet

### **Bakgrund**

Ana kom till Sverige som fyraåring. Familjen flydde undan kriget i hemlandet, Somalia. Fadern kom först och hade bostad och arbete ordnade när modern och barnen anlände. Sedan dess har familjen vuxit, och Ana har nu fyra yngre syskon. I hemmet talar man somaliska, men också svenska (ht 7:1). Barnen fostras i islam, men

med uttalad respekt för deras rätt att, som vuxna, välja hur de vill leva sitt liv. För människor som tvingats lämna sitt land och sina släktingar är religionen extra viktig, eftersom den ger dem deras identitet, menar fadern. Han säger:

Religionen är viktig för oss. /.../ Det är ju en identitet också. När vi kom till Sverige blev det mer viktigare än när vi bodde i Somalia. Det här samhället, vi har bara en del av samhället. /.../ När vi kom till Sverige tänkte vi så här: Vem är jag? Jag är inte svensk, känner jag. Men jag bor i det här samhället. Alla har en familj. Men jag har inte med mig min familj. Men jag måste tänka att jag är från Somalia. Jag är muslim. En massa identitet måste jag tänka (Fadern, 01-12-07,5).<sup>162</sup>

Fadern har lärarutbildning i hemlandet. I Sverige har han bland annat arbetat som lärarassistent inom vuxenutbildningen i den större stad där familjen bodde till för ett par år sedan. För tillfället läser han svenska på gymnasienivå för att även kunna skaffa sig en svensk utbildning. Modern läser svenska på Komvux och vill kunna få ett arbete utanför hemmet (ht 7:1).

Föräldrarna och syskonen är de självklart viktigaste personerna för Ana. Från föräldrarna säger hon att hon får kärlek, omsorg och förståelse och hon räknar med att hennes syskon kommer att ställa upp för henne, liksom hon för dem, när de behöver det. När hon får egna barn vill hon fostra dem så som hennes föräldrar gör med henne och hennes syskon.

A: Jag ska ge dem all kärlek jag har. Och ... ja, att jag inte ska behandla dem orättvist. [Jag ska behandla dem] precis som mina föräldrar har behandlat mig. Men föräldrar är ju ibland stränga. /.../ Min mamma säger att kärlek är det viktigaste av allt. Och jag tycker också det (ht 8:2,8).

---

<sup>162</sup> Det svenska samhället brukar beskrivas som ett ”starkt samhälle”. Staten, landstingen och kommunerna ansvarar till exempel för medborgarnas ekonomiska och sociala trygghet, för hälso- och sjukvård, utbildning osv. Många muslimska invandrare kommer från ”svaga samhällen”, där tryggheten i hög grad beror av tillhörigheten till familjen, släkten eller en etnisk-religiös grupp. För invandrare i ett främmande land och en främmande kultur får religionen en än viktigare roll genom att skapa en tydlig identitet (Otterbeck, 2000).

Jag, som lyssnar med svenska öron, blir lite förvånad över med vilken omedelbarhet och självklarhet Ana använder så starka ord, att hon älskar sina föräldrar och syskon, och att de älskar henne, men varje gång frågan återkommer besvaras den lika självklart.

A. Ja, man älskar ju sina föräldrar. ... Det är en sån där känsla som man har, då. /.../ Ja, och dom älskar mig, då. Ger mig kärlek tillbaka. Och att dom förstår mig då (vt 7:2,5).

Ana vet att båda föräldrarna är måna om att hon ska få en god utbildning och komma väl in i det svenska samhället. Fadern hjälper henne med läxor när hon ber om det, men svenska kan han inte hjälpa henne med. Detta kommenterar han när vi träffas.

Det är även så att vi föräldrar har samma svårigheter som Ana. ... Så vi kan inte hjälpa henne med stavningen, eftersom jag inte kan stava [svenska] (Fadern, 01-12-07, 4).

Året innan Ana och jag först träffas har familjen flyttat från den storstad, där de bott sedan ankomsten till Sverige, till den mindre stad där de nu bor. Ana säger att de flyttade för att föräldrarna ville att barnen skulle växa upp och gå i skola tillsammans med svenska barn och ungdomar för att lära sig språket och kulturen.

A: [om skolan i storstaden]. Det var många invandrare där, så jag kunde inte lära mig svenska. Så det var min pappas kompis som sa att det här var bättre. Det var mer svenska barn, så jag kunde lära mig mer. /.../ Det var därför vi flyttade (ht 7:1,2).

Hemma och på fritiden har Ana fler svenska kamrater nu, i den mindre staden, än hon hade förut i storstaden, och näst efter familjen betyder hennes vänner mycket för henne. Samtidigt har flyttningen inneburit att familjen lämnat en självklar daglig gemenskap med en stor grupp invandrare, där såväl mödrar som barn haft en tät gemenskap med många människor med samma hemspråk och liknande bakgrund (Fadern, 01-12-07).

## **Skolår 7, studiens fokus**

När jag först träffar Ana har hon just börjat i år 7 och bytt skola till den 7-9-skola där hon nu går. Hon förstår talad svenska väl och kan

uttrycka sig tydligt, men det är mycket hon inte hunnit lära sig, och hon är fortfarande osäker i sin läsning och stavning. Specialläraren gör screening med avseende på läshastighet och stavning, och Anas resultat ligger mycket lågt (se tabell 1). Trots detta menar hon att hon hinner läsa textremsan på utländska filmer och samtidigt följa med i filmen.<sup>163</sup>

Jag ber Ana läsa högt för mig ur en bok hon själv väljer. Hon tar den bok hon just har som tystläsebok<sup>164</sup> i klassen, en ungdomsbok med text och innehåll på en medelsvår nivå för hennes ålder. Hennes högläsning är långsam och något osäker. Vissa ovanliga ord bereder henne svårigheter. Trots detta läser hon med betoning, och det hörs att hon förstår vad hon läser. Hon visar mig också en skiss till en berättelse som hon skrivit på mycket begränsad tid under en lektion i svenska. Texten är fantasifull och sammanhängande berättad och hon har inte gjort många stavfel (ht 7:3). När jag sedan pratar med Anas lärare i svenska menar hon att Ana inte har några läs- och skrivsvårigheter (svenskläraren, dec. 2000).<sup>165</sup>

I början av hösten år 7 har Ana sin svenskundervisning i en särskild grupp med invandrare, men under terminen gör hon de avslutande proven i Svenska 2<sup>166</sup> och går sedan över till Svenska. Hon är glad över detta, eftersom hon tycker att hon lär sig mer där (ht 7:1). Emellertid är hon angelägen om att också lära sig stava, och då och då frågar hon specialläraren när hon ska få komma till honom och träna

---

<sup>163</sup> Allard, Rudqvist & Sundblad (2002), framhåller förståelsens avgörande betydelse för läsningen. Se även Kap 4. Kan det vara så att Anas pragmatiska språkförståelse är avsevärt bättre än hennes formella kunskaper, och att hon har lärt sig att utnyttja kontexten när hon läser i ett meningsfullt sammanhang? I provsituationen har hon knappast stöd av ett meningsfullt sammanhang, och då visar sig hennes tekniskt långsamma avkodning och osäkra stavning.

<sup>164</sup> Pete Johnson (2000). *Besökaren*. Malmö: Richter.

<sup>165</sup> Myrberg (1997) framhåller att invandrades svårigheter med svenskt skriftspråk har en annan bakgrund än dyslexi, och Sjöqvist & Lindberg (1996) påpekar att de svenska språkljuden kan vara svåra att urskilja för den som har en annan språkbas. Se Kap 4.

<sup>166</sup> Svenska 2 är ett särskilt ämne med egen kursplan. Det är avsett för elever som inte har svenska som modersmål. Ana förklarar för mig att i Sv2 lär man sig ord, och de är ganska lätta. I provet visar Ana att hon nått kriterierna för godkänt i Sv2. Hon flyttas därför över till den ordinarie kursen och har då ämnet Svenska tillsammans med sina svenska klasskamrater.

på det. På grund av skolans bristande resurser blir det mycket få tillfällen (Specialläraren, 01-04-25). I matematik ges ett diagnostiskt prov till alla elever i år 7 en bit in på höstterminen. Efter det delas eleverna in i tre grupper på olika nivå. Ana tror själv att hon kommer att höra till mellangruppen (ht 7:1), men placeras i den långsamma gruppen. Hon säger att det känns bra, men jag anar en viss besvikelse i hennes röst (ht 7:2).

Ana tycker att inget i skolan är svårt. När jag envisas och frågar om igen, säger hon att hon inte är så bra på att rita, men hon gör det i alla fall. Hon minns också att hon, under de första skolåren, kunde bli arg när hon inte förstod allt hon ville. Genomgående är dock att hon känner att hon hela tiden lär sig, och hon kan berätta om tillfällen då hon lyckats bra på prov eller läxförhör och alltså svarat mot höga egna förväntningar. Hon kan även ge exempel på svårigheter hon klarat av tidigare under sin skolgång, som till exempel att skriva långa berättelser redan under lågstadietiden (ht 7:2). Hennes inställning tycks vara att om det finns något hon inte är så duktig på så vill hon lära sig det. Lokaltidningen brukar ställa frågor till folk på gatan och sedan publicera deras svar tillsammans med foto. En dag ser jag Anas bild i tidningen. Hon har fått frågan: Vilket världsrekord skulle du vilja sätta? När jag frågar henne om det berättar hon att hon först kände sig väldigt ställd i situationen, men ändå lyckades samla sig till ett svar: ”Jag vill bli bäst i något som har med idrott att göra. Det vore roligt eftersom jag inte är så bra på det nu” (lokaltidningen, 01-05-16). Specialläraren påpekar att han tycker att denna vilja att anta utmaningar är typisk för Ana (Specialläraren, 01-05-17). Han beskriver henne som intresserad av det mesta i skolan. Hon frågar lärare och kamrater när hon inte själv kan, hon arbetar energiskt och målmedvetet och anses vara en duktig elev:

... hon fungerar allt bättre i klassen. Hon har jobbat in sig, mitt i gruppen, från att ha varit en outsider. Hon har skaffat sig en personlighet som ambitiös och duktig. Kamraterna och vi lärare peppar henne, och detta leder till att hon tror på sig själv och fortsätter att bli bättre. Hon lyckas svara mot kraven i undervisningen (Specialläraren, 01-04-25).

Ana beskriver sin klass som en bra klass. Alla är snälla. Hon uppfattar den som ”duktig”, en klass där de allra flesta arbetar målmedvetet med

skolarbetet. Prov och läxförhör hör till vardagen under hela år 7. Prov betygssätts och Ana satsar på VG eller MVG<sup>167</sup>. För det mesta lyckas hon väl. Lite besviken blir hon om hon bara får G. Hon flyttas också upp till mellangruppen i matematik efter ett nytt prov. Detta är hon nöjd med eftersom hon vet med sig att hon arbetat hårt för det (vt 7:2).

Jag frågar vad hon lärt sig i ämnet svenska, rent konkret, sedan hon flyttade till den mindre staden. Hon berättar att hon har lärt sig skrivstil och att skriva en berättelse som är indelad i stycken. Hon har lärt sig att disponera och koncentrera en text. Hon är också mycket säkrare i läsning. Nu vet hon att hon kan läsa rätt (vt 7:1). Hon är alltså klar över vad det är hon lär sig och kan tydligt tala om det.

## Skolår 8, uppföljningen

När vi träffas igen i början av år 8 frågar jag Ana om vad hon lär sig utanför skolan. Först blir hon lite osäker. Hon är ju van att berätta vad hon lär sig i skolan, men när hon förstår vad jag menar säger hon:

A: Hemma lär man sig ju en massa. ...vara trevlig. Och det gör man väl på fritiden också. Ja. /.../ Min mamma lär mig hur jag ska laga mat, och hushåll, för jag kommer ju att få barn när jag blir stor. Och hur jag ska hålla hushållet (ht 8:1,6).

Nu i år 8 läser Ana mycket på sin fritid, både ungdomsböcker och flicktidningar, som till exempel *Frida*. I dagstidningen läser hon förstasidesnyheterna och sporten. De böcker hon nu väljer är betydligt mer avancerade än tidigare, både avseende innehåll och språk. Så läser hon till exempel Jostein Gaarder: *Sofies värld*,<sup>168</sup> och stiftar där bekantskap med filosofi, som hon tycker är intressant (ht 8:1).

A: Och då lärde jag mig ju mycket. I början så visste jag inte ens vad filosofi var, och nu vet jag (ht 8:1,7).

---

<sup>167</sup> VG = Väl Godkänd enligt de kriterier läraren/skolan anger. MVG = Mycket Väl Godkänd enligt skolans kriterier.

<sup>168</sup> Jostein Gaarder (1997). *Sofies värld. Roman om filosofins historia*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

När hon nu går i år 8 är hon medveten om att föräldrarna både väntar sig större ansvarstagande av henne än tidigare och även litar på att hon klarar svårare saker, både i hemmet, på fritiden och i skolan. Fadern uttrycker föräldrarnas syn så:

I mitt hemland fostrar vi våra barn till att livet blir svårare. Du måste kämpa! Du ska ta ett större ansvar när du blir vuxen. Här gör man det lätt för dem. Och så förstör och vandaliserar de ändå (Fadern, 00-12-13).

Prov och läxförhör fortsätter att dugga tätt, och nu i år 8 ska Ana för första gången få terminsbetyg. På proven lyckas hon väl och når oftast upp till VG eller MVG, och hennes matematiklärare antyder att hon kan få ett betyg med ”två bokstäver” om hon fortsätter att jobba som hittills. Det gör hon. Men hon känner också att skolan inkräktar på hennes fritid. Hon skulle vilja ha tid att träffa sina vänner, men när hon kommer hem från skolan på eftermiddagarna är hon trött och brukar lägga sig att sova en stund. Sedan väntar läxorna, och de tar en eller ett par timmar varje dag, även söndagar.

A: Det känns, samtidigt som man arbetar så känns det, ja, som man blir pressad. Och min pappa har sagt att jag ska få bra betyg, för det gäller min framtid (ht 8:1,2).

Vi återvänder till frågan vid ett senare tillfälle, och jag ber henne beskriva hur det känns att ta itu med läxorna på kvällen, och trots att hon kan vara trött och skulle vilja göra något annat är ambitionerna höga och ansvarstagandet stort.

A: Det känns ju ... man ska ju ha läxorna nästa dag. Och man måste klara läxorna. Och hur glad jag blir när jag har klarat läxorna. Och vilket betyg jag kommer att få (ht 8:2,6).

När det gäller prov, läxförhör och andra redovisningar tycker Ana att det är lättast att få göra det muntligt. Förmodligen tänker hon på ett förhör där läraren ställer frågor och därigenom hjälper till så att det viktiga kommer fram. När man skriver måste man själv se till att det man berättar kommer i rätt ordning och att man får med allting och förklarar det med rätt ord.

Cc: Vilket är lättast, att redovisa muntligt eller skriftligt?

A: Muntligt, klart! Det är mycket lättare.

Cc: Vad är det som gör det svårare skriftligt än muntligt?



A: Det är liksom ... man skriver ju, och man suddar ju mycket. Ah! Nu kom jag på det där, då! Nu måste jag skriva det! Den saken ska skrivas där, ja. Det är så det går i huvudet, då. Man vet inte vad man ska skriva. Och sen skriver man det.

Cc: Mm. Och så får man ändra och gå tillbaka då?

A: Ja. Ändra hela. Och det tar så lång tid (ht 8:1,3).

Stavningen bekymrar henne inte längre. Nu i 8an känner hon att hon har ordning på hur hon ska stava, och läraren i svenska har bekräftat för henne att det går bra (ht 8:1). Den hjälp hon fick hos specialläraren visade henne på morfologiska strukturer i svenskan. Självt menar hon att hon har lärt sig stava genom att skriva mycket. Kanske har hon också lärt sig stava genom att läsa mycket.<sup>169</sup> Hon föredrar att skriva för hand framför att använda datorn, eftersom hon tycker att det tar så lång tid att hitta på tangentbordet. Hon har emellertid tillgång till dator hemma i sitt eget rum (ht 8:2).

Jag undrar hur hon vill ha det runt omkring sig när hon läser och skriver. Ana säger att hon inte är beroende av någon speciell plats att sitta på i klassrummet och att hon kan koncentrera sig på arbetet även om det pratas runt henne. Hemma har hon, sedan hon började i 7an, ett eget rum. Hon har ett skrivbord där hon sitter när hon gör sina läxor, när hon läser vanliga böcker sitter hon uppkruken i sängen eller läser liggande innan hon somnar.

## Krav

Jag frågar Ana om hon känner krav på sig att lära, och vems krav det i så fall är hon känner. Lärarna i skolan ställer högre krav på eleverna i den skola där hon nu går än i låg-mellanstadieskolan. De tydliggör oftast vilka kunskapsmål eleverna ska ha uppnått efter veckans arbete eller inom det tema man fördjupar sig i. Ana är medveten om vilka krav som gäller och vilka mål hon ska uppnå under den närmsta tiden. Det tycker hon är bra. Med tydliga och höga krav lär sig eleverna mer, säger hon. Hon känner heller inte att någon ställer för höga krav på henne, och hon är medveten om att för att få en bra utbildning och för

---

<sup>169</sup> Barns stavning stöds av deras språkliga medvetenhet (se till exempel Svensson, 1998, och Tornéus, 2002), men också av en säker ordigenkänning, alltså ortografisk avkodning (Høien & Lundberg, 1999). Se Kap 4.

att kunna vara en aktiv samhällsmedlem måste hon skaffa sig kunskaper och höga betyg (vt 7: 2).

När jag frågar henne om de krav hennes föräldrar ställer talar hon i stället om kärlek, att de älskar henne och vill henne allt gott. Men hon säger också att hon tror att de vill att hon ska klara skolan bra. Självt ställer hon samma krav på sig.

*A:* Jag ställer nog krav som min pappa sa. Att jag skulle klara skolan, och att jag ska bli bättre på svenska (ht 7:3,5).

Föräldrarnas krav känns alltså inte tunga, eftersom hon hela tiden också känner deras kärlek. Skolans krav är heller inte tunga, snarast en positiv utmaning, inte minst därför att de är tydliga. Hon vet när hon nått de uppställda målen. Hennes egna krav är bara en del av den naturliga ordningen.

## Projekt

Ana säger att hon märker skillnad på sig själv nu, i år 7, och för ett år sedan, på det viset att hon anstränger sig mer med skolarbetet nu. Det blir inte mycket tid över till fritid. Hon menar också att hon är lite gladare nu, och det beror på att hon kan mera svenska nu. Det är hon själv som driver på sig, för hon vill kunna läsa svenska och vill få bra betyg, så att hon kan komma någonstans i det svenska samhället. Hon skulle vilja bli läkare, säger hon (ht 7:2). Under hösten i år 8 återkommer jag till frågan om vad som är svårt.

*Cc:* Jag får en känsla av att du inte tycker att saker är svåra.

*A:* Men, det som är svårt, så jobbar jag på det (ht 8:1,5).

Det är hon själv som har höga ambitioner och som driver på. Man skulle kunna säga, att detta med lärandet är hennes projekt. Den fakticitet hon lever i, med ett främmande hemspråk och en annorlunda kulturell delaktighet har inte utgjort något hinder, eftersom lärandet är en så självklar del också av den kultur som finns i hennes hem.

## Själv

Jag ber Ana beskriva hurdan person hon är. Hon påpekar att det bara är sin egen bild hon kan visa för mig.

**Cc:** Vad är du för en person, egentligen? Kan du beskriva vem du är?

**A:** Det är nog vem jag tycker att jag är.

**Cc:** Ja, det får det bli.

**A:** Jag är rätt snäll. Jag är väldigt snäll, tror jag. Och när jag blir arg så blir jag väldigt arg.

**Cc:** Ja. Vad är det du kan bli väldigt arg på?

**A:** Det är olika saker. Om jag blir orättvist behandlad, blir jag arg. Om någon anklagar mig för något. Då blir jag samtidigt arg och ledsen. För man vill ju inte bli anklagad för något. Och jag är en person som, ja, som vill lära mig saker. Och jag gillar att läsa. Om det är något spännande. Och jag gillar böcker (ht 8:1,5).

Jag frågar vad hon är bra på nu när hon går i 8an, och Ana säger att hon är bra på att läsa. Hon säger att hon just läst ut *Harry Potter* och börjat på *Sofies Värld*, och hon blir ivrig när vi talar om böckerna. Hon berättar hur hon läser och ser bilder för sitt inre av personer och händelser. Hon funderar över att hon inte ser personernas ansikten, bara deras gestalt. Hon har pratat med en av sina vänner om det, och funnit att det är likadant för henne: "Man ser aldrig ansikten" (ht 8:2,7). Hon är också bra på att prata med folk, säger hon, och lära känna folk. Sedan undrar jag om det är något hon känner att hon är dålig på, men det är det i grunden inte. "Svenska" säger hon så småningom, "Fast jag tycker inte att jag är dålig på detta över huvud taget" (ht 8:2,2).

Vi samtalar också om hur hon själv har förändrats de senaste åren. Hon säger att hon har börjat fundera över existentiella frågor, och hon känner att hon nu tar större ansvar.

**A:** Jag var barnslig då, och lekte en hel del. Nu är det lite mer allvar på livet.

**Cc:** Känner du att du tar mer ansvar?

**A:** Jag tar mer ansvar. För jag pluggar ju, och där tar ...mera. /.../

Det har kommit en helt ny sida av mig. Vad är det jag ska göra med livet? /.../ Vad händer efter döden?

**Cc:** Det är lite allvarligare, ... och du får och kan ta ansvar på ett annat sätt än förut. Vad beror det på, att du har förändrats på det viset?

**A:** Det beror på mina föräldrar. För dom säger ju, om jag ska gå någonstans, så säger dom: Ja, det är ditt ansvar. Dom litar på mig.

/.../

**Cc:** Finns det andra saker, som du kan se har ...

**A:** Ja, det är nog skolan, för dom har givit mig mer ansvar då. För det är mitt ansvar att komma i tid, och det är mitt ansvar att göra läxorna (ht 8:2,4).

De svårigheter med svenska språket, stavning och i viss mån läsning, som hon haft har hon inte upplevt som tyngande. Hon vet att de beror på att hon har ett annat hemspråk, och att hennes föräldrar inte kunnat hjälpa henne med svenskan. Hon märker också hur hon klarar av allt svårare uppgifter, och hon kan utnyttja den hjälp hon får. Och framför allt, för Ana är lärandet det naturliga tillståndet. Det är det som är meningen med skolan och livet.

### Sammanfattande reflektion

Anas naturliga inställning att i skolan går man för att lära sig, understöds av hemmets kultur och av en reflekterande hållning i hemmet. Religion, kultur, arbete, ansvar och lärande är frågor som diskuteras och Ana känner väl till sina föräldrars åsikter. Hemmets kultur gör den svenska synlig, liksom den svenska gör hemmets synlig och utmanar hennes naturliga inställning. Jonas Otterbeck (2000) påpekar att även om de vuxna invandrarna ofta håller sig till människor inom den egna kulturen så har barnen en daglig mötesplats med andra kulturer i skolan. Han skriver:

Barnen rör sig i flera världar: den egna gruppens värld, skolvärlden, majoritetssamhället och de globala popkulturernas värld med musik, musikvideos, reklam, filmer, litteratur, dataspel samt tillhörande varor och eventuella subkulturer (s. 106-107).

Emellertid tycks Anas naturliga inställning ännu så länge stämma väl överens med föräldrarnas. Deras krav och hennes egna verkar vara de samma. En fråga jag ändå ställer mig är hur hon i framtiden kommer att hantera krav och förväntningar från till exempel kamrater, samhället, yrkesverksamheten, krav som kanske avviker från hemmets. Kommer hon att kunna välja sitt eget sätt att leva när hon, som fadern säger, "är en färdig vuxen"?

I sitt lärande överskrider Ana det förgivettagna, gör upptäckter och reflekterar över vad hon ser. När hon läser ungdomsböcker på sin fritid upptäcker hon att hon samtidigt lär sig filosofi, och därmed öppnas ett nytt intressant fält för henne. Hon kommer in i en ålder där de existentiella frågorna gör sig påminda som en del av vårt tidsliga vara. Vad ska jag göra av mitt liv? Hur ska jag bli en bra människa? Hur ska jag uppfostra mina barn? Hur blir det när jag dör? Frågor som aktualiseras av det hon läser, men också av att gymnasiet närmar sig och att betygen anses så viktiga i skolan. Tiden, den levda tiden, blir synlig för henne. Vart kommer hennes frågor att leda henne?

Det tycks mig att Ana är närvarande i sin kropp på ett så självklart sätt. Hon är inte beroende av det yttre rummet för sitt lärande. Hon är samtidigt rofylld och uppmärksam, avspänd och koncentrerad, ja, hon är just närvarande. Visst kryper hon upp sin säng och har det skönt när hon läser ungdomsböcker hemma, och hon sitter vid sitt skrivbord och arbetar med läxorna, och hon har ett eget rum där hon får vara ifred för sina småsyskon när hon arbetar. Men hon är inte beroende av rummet. Hon kan sitta var som helst i klassen och arbeta koncentrerat, för sig själv eller i samarbete. Hon bär själv sitt rum med sig, och det är ett öppet rum som hon lätt delar med andra, ett rum där hon själv inte framträder som påträngande men mycket tydlig, och hennes integritet får mig att förstå att det är hon som avgör hur nära man får komma. Kan detta vara en del av hemmets kultur?

Jag funderar också över betygen och hur de påverkar lärandet. För Ana är lärandet intressant och viktigt, självklart! Att arbeta hårt för att lära sig är också naturligt för henne, och hon har stöd i hemmet.

Föräldrarna är mycket måna om skolan. Lär hon sig mer, eller bättre, av att få betyg på det hon gör?<sup>170</sup>

Slutligen återstår frågan vart svårigheterna med läsning och skrivning tog vägen, den långsamma avkodningen och den osäkra stavningen. Jag tror att man här måste se flera olika bidragande förhållanden som är sammanflätade med varandra i den situation där Ana befinner sig.

\* Den mycket kortvariga Sv2- och specialundervisningen hon fick kan ha bidragit till att hon fick en större språklig medvetenhet om det svenska språkets semantik, morfologi och kanske även fonologi med avseende på långt och kort vokalljud. Hon har i så fall skaffat sig en medvetenhet om språkliga strukturer som underlättar hennes fortsatta lärande.

\* Hon arbetar hårt med sitt skolarbete, läser och skriver mycket och får på det viset, som extra bonus, en omfattande skriftspråklig träning i naturliga och meningsfulla sammanhang. Hon läser också ständigt böcker av eget intresse, lustläser. På det sättet får hon också en fördjupad förståelse för skriftspråket, dess form och användning.

\* Ytterligare ett förhållande, kanske det viktigaste, är att trots Anas svaga resultat vid speciallärares screening uppfattar alla i Anas omgivning, föräldrar och syskon, lärare och kamrater, och hon själv, dessa svårigheter som tillfälliga, något som hon kommer att komma över. Om hon haft dyslexi hade det, måhända, varit annorlunda. Anas egen inställning: ”Men, det som är svårt, så jobbar jag på det” (ht 8:1,5) bekräftas dagligen och stundligen av människor i hennes omgivning, och hon lär känna sig själv som en person som kan övervinna svårigheter.

---

<sup>170</sup> Dysthe (1996) skiljer mellan ”äkta engagemang” och ”procedureengagemang”, Hörnqvist (1999) mellan inre och yttre motiv till lärande. Se Kap 4.

## Kapitel 10

### Att förena skilda identiteter – Rebecca

#### **Inledning**

Rebecca går i skolår 8 på en 7-9-skola, centralt belägen i en mindre stad. Skolan är byggd i funkisstil med hela fönsterväggar åt två håll. Vackra gamla hus ligger runt omkring, en park breder ut sig omedelbart intill skolan och på skolgården finns stora uppvuxna träd, men själva skolbyggnaden är sliten. Trots glasväggarna verkar det mörkt inomhus och trafiken hörs hela tiden, även genom stängda fönster. Också inredningen är sliten och gammal. Under det första året är specialläraren min kontaktperson på skolan. Hon disponerar, tillsammans med skolans kurator, några grupprum. I ett av dem träffas vi, Rebecca och jag. Rummet ger intryck av att vara kombinerat förråd och arbetsrum. Udda skolbänkar, stolar av olika fason samt skåp av olika höjd samsas på det begränsade golvutrymmet, fönstren är smutsiga redan i september månad, läsårets början, och på åtskilliga bänkar ligger högar och staplar av papper och böcker. Det är ett rum där Rebecca inte trivs om hon ska arbeta ensam. När vi är två spelar det ingen roll. Eftersom specialläraren går i pension under sommaren tar jag, inför intervjun i år 9, kontakt med Rebeccas klassföreståndare och får ett samtal även med henne.

Rebecca pratar gärna med mig. Hon har lätt för att uttrycka sig, är duktig på att berätta och även på att reflektera över det hon berättar. Hon anstränger sig att svara ärligt och väjer inte för sådant som är besvärligt. Hennes röst avslöjar att vissa ämnesområden är tunga medan andra är okomplicerade, ibland t.o.m. lustfyllda. De områden som ofta är tunga är de som berör skolarbetet och läxorna och hennes goda vän Tone, som flyttat. De lustfyllda frågorna handlar om fritiden och intresset för djur.

## Berättelsen om Rebecca på väg att utveckla sin skriftspråkighet

### **Bakgrund**

Rebecca bor i ett villasamhälle nära en mindre stad tillsammans med sina föräldrar och två yngre syskon, en syster som just börjat skolan och en lillebror i förskoleåldern (ht 8:2).

Rebecca säger att hon alltid har kunnat finna saker att sysselsätta sig med. Hon har pysslat, ritat och lekt och tycker fortfarande att det är roligt att leka med sin lillebror. Hon har bakat, snickrat och sytt och nu fantiserar hon om att göra en film. Hennes stora intresse är djur av alla slag, och hon önskar sig ett eget djur, men lillebrors pälsdjursallergi lägger hinder i vägen. Hon rider en gång i veckan, och hästar tar mycket plats i hennes tankar och drömmar. I 7an höll hon föredrag i klassen om hästar och ridning. Hon hade förberett sig väl, gjort bilder och skrivit vad hon skulle säga, och hon framförde sitt föredrag ensam. Det kändes pirrigt men gick bra, och hon fick mycket beröm för det från kamrater och lärare (ht 8:2).

Rebeccas problem med skriftspråket är dokumenterade sedan skolår 3, då en specialpedagog från kommunens resurscentrum kopplades in, eftersom Rebecca ännu inte lärt sig läsa. Hon har fått stöd och hjälp både i klassen och enskilt eller i liten grupp sedan dess. Lärarna, liksom föräldrarna, beskriver hennes problem mera som långsamhet, brist på fokusering och avsaknad av motivation för skolläsning,



skolskrivning och skollärande, än som specifika läs- och skrivsvårigheter (Spec.ped. resursteam, 99-05-31;<sup>171</sup> Fadern, 00-11-07; Modern, 01-01-10).

Vid läsårsstarten år 7 låter specialläraren henne göra ett läsförståelseprov. (Se tabell 1). Själv tycker hon att stavningen är svår. Hon säger också att det är svårt, men inte jättesvårt, att läsa och skriva (ht 8:1), och hon orkar inte läsa så länge åt gången. Hon kan inte komma ihåg att hon läst någon enda berättelsebok på egen hand tidigare under sin skoltid (ht 8:2).

Hemma däremot är läsning och skrivning verktyg för att ta reda på viktiga saker och sammanställa information. Eftersom Rebecca gärna vill ha ett eget djur lånar hon böcker om djur på biblioteket och läser och antecknar intressanta och viktiga saker om deras vanor och behov, deras liv i den naturliga miljön, hur man sköter dem och vilken föda de ska ha. Eftersom hennes lillebror har pälsallergi söker hon särskilt efter information om hur personer med allergi reagerar mot djuret ifråga.

**Cc:** Vad är det du läser i faktaböckerna?

**R:** Det man bör veta för att ha en ... av den sortens djur. Eftersom jag vill ha, liksom.

**Cc:** Rent praktiskt, vad är det för saker du tar reda på?

**R:** Vad dom äter. Vad dom behöver. Vad dom ska ha för bur och ... det viktigaste för att ha det djuret. Om jag skulle vilja ha, om jag kunde ha, så kunde jag ha nästan vilket djur som helst. För jag har läst så pass mycket om olika djur. För jag har först tänkt: Ja, nu vill jag ha en ödla. Då läser jag om ödlor. Ja, nu vill jag ha en papegoja. Då läser jag om papegojor. Så jag är liksom allmänbildad. ... Och sen, när man har fått reda på det, då kanske man går vidare och läser historia<sup>172</sup> om djuret. Det gör jag oftast senare, när jag fått reda på det jag vill (vt 8:4,3).

Skrivning hemma är dessutom också ett kreativt skapande. Rebecca har börjat skriva flera berättelser där djur spelar viktiga roller, och håller på med ett tilltänkt filmmanus (ht 8:3).

---

<sup>171</sup> Specialpedagogens anteckningar är daterade när Rebecca gick år 6. De är sammanställda inför övergången till 7-9-skolan.

<sup>172</sup> Rebecca menar här berättelser, historier, om djuren.

För Rebecca är pennan det naturliga skrivverktyget. Datorn vill hon inte använda annat än för att surfa på Internet, då hon klickar sig fram med hjälp av musen. Hon säger att hon skriver ganska snabbt för hand och att hennes handstil har blivit bättre, så att andra lätt kan läsa det hon skrivit (vt 9:1). Hon har heller aldrig lärt sig hitta på datorns tangentbord, och därför går det långsamt att skriva på datorn, tycker hon (vt 8:4).

Sedan fjärde klass har Rebecca haft en bästa vän, Tone. Mycket lektionstid har gått åt till att bekräfta vänskapen mellan flickorna. Sommaren mellan år 7 och 8 flyttar Tones familj till en liten ort ett par mil bort, och Tone lämnar klassen. Flickorna fortsätter dock att träffas på fritid och sover över hos varandra på helger, men den dagliga gemenskapen är bruten. Lärarna och föräldrarna säger att de tror att detta är bra för Rebeccas skolarbete, hon kommer att få mer gjort i skolan när hon inte hela tiden sitter och viskar med Tone (Fadern, 00-11-07). Rebecca själv säger likadant, men hon berättar också hur mycket hon tänker på Tone, inte minst när hon sitter ensam med ett arbete som inte fångar henne (ht 8:4), och rösten avslöjar att saknanden är tung att bära. Vänskapen med Tone ger anledning till många tankar och starka känslor, glädje och förväntan inför nästa möte, oro och sorg när Tone glömmet av eller inte är lika angelägen att träffas som Rebecca. Under detta skolår är det Rebecca som håller ihop vänskapen i mycket högre grad än Tone, och fast Tone inte längre går i klassen är hon mycket närvarande i Rebeccas tankar. Det tar ett läsår innan Rebecca slutar att sakna henne varje dag i skolan (vt 9:1).

I Rebeccas klass finns en liten grupp elever som hon känt sedan de tidiga skolåren. De övriga har kommit till i 7an och 8an. Starten av skolår 8 blir ganska orolig med en ny gruppkonstellation, men det lugnar sig snart och lärarna anser att det är god sammanhållning i klassen och att eleverna tar hänsyn till varandra, till exempel så att långsamma läsare ges den tid de behöver när de ska läsa högt på engelska eller svenska. Rebecca säger att hon trivs i sin nuvarande klass lika väl som i sin tidigare klass på ytterskolan (vt 8:1). Hon har genom hela sin skoltid känt att hon hör till gruppen, och hon har aldrig

blivit retad eller ställd utanför på grund av sina läs- och skrivsvårigheter (Modern 01-01-10).

Rebeccas framtidsdrömmar handlar om att få arbeta med djur eller med något konstnärligt som till exempel designer eller inredningsarkitekt (ht 8:3). Under hösten i år 8 drömmer hon om att bli ridlärare, travtränare eller hoppryttare när hon blir stor, men så tar den krassa verkligheten tag i henne och hon säger att först måste hon ha ett ordenligt jobb. Hon berättar också att hon har god hand med djur, även sådana som är aggressiva mot andra, och hon funderar över om hon skulle vilja ta hand om både mindre och större djur ”med problem” eller som är ”bråkiga”, och lära dem lita på henne och lyda. När jag säger att hon i så fall skulle behöva läsa djurpsykologi försvinner iveren i hennes röst (vt 8:4).

### Skolår 8, studiens fokus

Att läsa och skriva hemma och i skolan tycks alltså vara två helt olika saker för Rebecca. Hemma är det intressant och viktigt. När det gäller skolarbetet har det bara varit jobbigt. Hon minns inte att det någonsin har varit lätt eller roligt att läsa och skriva i skolan (vt: 8,3). Nu inser hon att hon behöver träna såväl att stava som att läsa och skriva berättelser och redogörelser, men ”det går så trööögt!”, och när hon ska arbeta ensam glider tankarna lätt iväg (ht 8:4). Hon är ändå medveten om att hon läser bättre i 8an än när hon började i 7an.

**R:** Jag liksom läser ... jag läste inte orden riktigt, och det gör jag bättre nu. Fast jag läser inte ut dem riktigt bra än. Och sen så ... var det nästan som om jag stammade, förut, när jag läste för mig själv: Men nu kan jag få ihop det till meningar.

**Cc:** Läser du högt för dig själv också?

**R:** Nej, jag läser tyst för mig själv. Fast förut var jag bättre på att läsa högt för mig själv, och dåligare på att läsa tyst.<sup>173</sup> Och nu är jag bättre på att läsa tyst än högt (ht 8:2,9).

Vid en intervju i slutet av höstterminen år 8 ber jag Rebecca läsa högt för mig ur den bok hon för tillfället läser hos specialläraren, *Röda*

---

<sup>173</sup> När barn lär sig läsa ljudar de ofta högt för att höra vad det står. Jfr Kap 4. Rebecca tycks ha behövt detta stöd länge.

*Grimman*.<sup>174</sup> Efteråt värderar hon sin egen högläsning lågt. ”Ganska dåligt. Det var inget flyt” (ht 8:4,1). Och visst tycker jag att hennes läsning är osäker, och vissa ord tar tid för henne, men hon läser med betoning, och en lyssnare som inte ser texten kan förstå vad det står.

Rebecca tycker själv att hon jobbar och knogar med sin läsning och skrivning i skolan. ”Jag vet att jag måste för att få bra betyg.<sup>175</sup> Hemma tycker jag inte jag jobbar extra [med läsning och skrivning]. Bara det jag måste” (ht 8:1,1) Hemma läser hon sina läxor och för övrigt serietidningar, säger hon, vid vårt första möte. Däremot orkar hon inte läsa skönlitterära [hennes ord] böcker hemma också, men hon läser i dagstidningen, och hon lånar, som sagt, böcker om djur. I faktaböcker väljer hon att läsa det viktigaste och strunta i resten. Skönlitteratur fungerar ju inte på det viset, säger hon. Där behöver man läsa hela boken.

Under år 8 läser hon dock, för första gången, en hel bok på egen hand, och sedan blir det fler böcker. Specialläraren hjälper henne att hitta böcker som är tillräckligt intressanta och tillräckligt lästekniskt enkla för henne, så att hon orkar läsa ut dem. Eftersom några av böckerna handlar om hästar och ridning, ett av Rebeccas stora intressen, har hon också synpunkter på innehållet och ordvalet. Hon har bland annat kritik mot språket i de hästböcker hon läst. Det heter till exempel inte ”att rensa hovarna”, utan ”att kratsa hovarna”, och författaren kan inte skilja på tömmar och tyglar. Man kan ju lära sig fel när man läser, säger hon. (vt 8:4,7) Hon är uppmärksam på och söker fakta även i enkla berättelseböcker som till exempel *Häst-Mette*-serien.<sup>176</sup> Hon skriver också berättelser om hästar, stall och ridning där hennes berättande flödar. Dessa delar av skolarbetet tycker hon till och med är roligt, och hon konstaterar, lite överraskat, att hon faktiskt har både läst och skrivit en hel del.<sup>177</sup>

<sup>174</sup> Bengt-Åke Cras (1973). *Röda Grimman*. Bromma: Williams.

<sup>175</sup> Dysthe (1996) och Hörnqvist (1999) skriver om inre och yttre motivation. Se Kap 4.

<sup>176</sup> Dorte Roholte (2000). *Häst-Mette*. Höganäs: Hegas.

<sup>177</sup> V Manen (1991) skriver om intresse som att stå mitt i (inter esse) något, att bry sig om det, och Tiller (1999) påpekar den lärandes behov av sammanhang och meningsfullhet. Se Kap 4.

Men en dag så stod det en ny ponny i Akes gamla spilta. Jag kolade upp på spitt vägen hon heter Jannie jag tänkte å vad söt hon är. Hon är Brun med svart man och svans hon var gör söt När jag fick rida henne första gongen så var hon jätte skumpig med det kunde inte hon hjälpa.

**Figur 4.** Utdrag ur en av Rebeccas berättelser från stallet.

Men en dag så stod det en ny ponny i Ackes gamla spilta. Jag kollade på spiltväggen. Hon hette Jannie. Jag tänkte: Å, vad söt hon är! Hon är brun med svart man och svans. Hon var jättesöt. När jag fick rida henne första gången, så var hon jätteskumpig, men det kunde inte hon hjälpa.

Ibland placerar specialläraren Rebecca ensam i det rum där hon och jag brukar samtala, för att hon ska få läsa ifred, men Rebecca trivs inte där och protesterar till att börja med. Framför allt trivs hon inte med att sitta ensam och arbeta. Då, säger hon, får hon riktigt svårt att koncentrera sig, då glider tankarna iväg. Allra helst vill hon vara med klassen, sitta precis mitt i, med kamrater på alla sidor.

**R:** Jag sitter gärna där alla andra sitter. Däremot kanske det inte går så bra alla gånger, men det går ännu dåligare att sitta själv. Jag har suttit här [i ensamt rum hos specialläraren] mycket själv, och då har jag suttit och funderat i stället. Får jag inte gjort någonting! Det går inte! (vt 8: 4,11).

Hon tycker själv, att hon inte klarar att arbeta ensam och utan sällskap, men specialläraren anser att hon jobbar bra där, och allteftersom finner sig Rebecca i placeringen (Spec.lär. 01-01-03).

Under en period under våren i år 8 övertalar Rebecca specialläraren att få stanna kvar i klassen en av svensklektionerna i veckan, när klassen läser *Godnatt, Mister Tom*<sup>178</sup> som tystläsning. Men boken visar sig vara alltför krävande, hon kommer efter de andra och orkar inte läsa ikapp hemma. En del av hennes klasskamrater har läst ut boken på några dagar, samtidigt som hon själv inte kommit längre än till första kapitlet. Hon återvänder därför till specialläraren på alla svensk-

<sup>178</sup> Michelle Magorian (1990). *Godnatt Mister Tom*. Stockholm: Tiden.

lektioner (vt 8:4). Hennes kommentarer om boken är att den var för lång och händelserna berättades för långsamt.

**R:** Dom drar ut på det för länge, så den blir nästan lite tråkig.

**Cc:** Du läser böcker hos specialläraren också?

**R:** Ja. Jag har läst tre stycken. På en dag! Jag har läst ut alla tre på en dag! Alltihop! <sup>179</sup>... Och då kände man sig nöjd! (vt 8:4,7).

Skolans krav på Rebecca anpassas i viss mån efter hennes läs- och skrivsvårigheter. Ett exempel är när hon, efter att ha misslyckats på ett skriftligt förhör om Mexico, får göra om det som ett muntligt samtal, där hon bättre kan visa sina kunskaper. Rebecca vet med sig att hon är bra på att prata, men ”inte kan få ner det på papperet”. Hon vet också att det finns ytterligare ett säkerhetsnät; om hon inte hade blivit godkänd hade hon fått arbeta med uppgifterna i geografi hos specialläraren. Allra helst skulle hon dock vilja att lärarna berättade mer. Hon säger att hon hellre lyssnar än läser, men dithän tycks inte skolan sträcka sin anpassning (vt 8: 4).

Efter att första gången ha fått betyg, höstterminen i år 8, upptäcker hon att hon bryr sig om vad hon får för betyg. Under våren tänker hon kämpa för att få två VG, för i så fall ska hon få hyra en häst under sommaren (vt 8:1). Men allteftersom vårterminen går känner hon ofta att hon har lust att strunta i hela skolan (vt 8:4). Ändå kämpar hon på. Hon menar att det beror på hennes föräldrar, som säger att hon måste jobba. De sätter därigenom press på henne. Av sig själv har hon nästan ingen press, säger hon, och betygen visar sig i längden inte vara tillräckligt starkt incitament. Läxorna tar emellertid allt mer tid för henne, ofta ett par timmar varje kväll (Modern, 01-05-03). Det är svårt, tycker Rebecca, att jobba sig igenom dem koncentrerat. Hon orkar inte ta allt på en gång. Däremot fortsätter hon att läsa och skriva fakta om djur hemma på fritiden (vt 8:3).

I slutet av år 8 känner Rebecca sig ensam i klassen. Det är inte bara Tone som fattas henne, hon har ingen annan att självklart vara med på

---

<sup>179</sup> Hos specialläraren finns ett stort förråd av böcker av olika längd, i olika berättargenrer och med olika lästeknisk svårighetsgrad. Tre böcker på samma dag innebär, vid detta tillfälle, korta och lättlästa, men trots allt TRE hela böcker, vilket Rebecca gläder sig åt att ha klarat.

rasterna, och blir ofta lämnad ensam. Redan under hösten hade hon funderingar på att hon kanske väntade sig mer av kamraterna än de väntar sig av henne. Hon vill att de ska göra saker tillsammans, medan de inte bryr sig om henne så mycket (ht 8:4). Hon börjar fundera på att flytta till en annan klass, kanske en annan skola. Emellertid får hon inget stöd för dessa tankar hemma, utan föräldrarna menar att det nu bara är ett år kvar på skolan, och hon måste försöka (vt 8:4).

## Skolår 9, uppföljningen

Sommaren mellan år 8 och år 9 får Rebecca en egen häst. Hennes glädje är stor och hon tar mycket allvarligt på sitt ansvar, också sedan skolan börjat och hon går det nionde skolåret. Hemma skriver hon fortfarande egna berättelser, men eftersom det tar tid att sköta och ta hand om hästen blir det inte så mycket läsande och skrivande som tidigare. Hon fantiserar emellertid fortfarande om att göra film, gärna om hästar, och att få arbeta med film som vuxen. Hon har nu bestämt sig att söka till estetiskt program på gymnasiet i första hand, t.o.m. före djurskötarprogrammet (vt 9:1).

I nian känns inte läsningen och skolarbetet så trögt längre. Fast ibland är läsningen eller skrivningen fortfarande svår, och då tycker Rebecca att det är tråkigt att arbeta och börjar prata med dem som sitter runt omkring i stället. Men hon tänker inte längre att det är hon som inte kan. Hon tänker att det är boken som är svår (vt 9:1). Hon förklarar för mig vad som fortfarande kan vara svårt när hon ska läsa och skriva.

**R:** Om jag läser tyst, då kan jag läsa ganska bra. Om jag läser högt, då fattar inte jag. Då tar jag inte in innehållet, för då tänker jag bara att dom andra ska få höra. ... Förut förstod jag bättre när jag läste högt. För då fattade jag inte när jag läste tyst. För då bara det rabblades en massa ord i huvudet hela tiden. Men nu, liksom, nu läser jag verkligen. Och koncentrerar mig. Det är lättare"

**Cc:** Var ligger svårigheten med att skriva?

**R:** Det är mycket med stavningen. Jag vill att det ska stå rätt, och så funderar jag. Och sen, när det blir för jobbigt, då blir det också att jag tappar koncentrationen, orkar inte mer, börjar prata (vt 9:1,3).

Att hinna med textremsan på utländska filmer går bra nu, tycker Rebecca. För ett år sedan orkade hon inte koncentrera sig under en hel film, utan läste när det kom något spännande, och nöjde sig för övrigt med att titta (ht 8:2). I år 9 hinner hon läsa textremsan om hon koncentrerar sig på den (vt 9:1).

Nu i nian, vill hon helst att det ska vara tyst runt henne när hon läser. Hon vill fortfarande sitta mitt i klassen, men har upptäckt att det faktiskt stör henne om någon pratar, för då vill hon höra vad som sägs och tappar koncentrationen på det hon läser. Hon har också börjat fundera på att man borde ha ett rum med soffor och ”krypa-uppplatser” när man ska läsa tyst, så att man har det skönt när man läser (vt 9:1).

## Krav

Vi pratar om att krav kan kännas på olika sätt. De krav som Rebecca möter i skolan upplever hon som ”så många måsten”, ofta ganska jobbiga och tunga, svåra att uppfylla. Det är till exempel prov som hon måste ha bra resultat på.

**R:** Det här provet vi ska ha idag, det är liksom ett krav. Känns det som att det måste jag göra. Jag måste få det bra. Men så, ändå, så orkar jag inte (ht 8:3,6).

Hon tycker också ibland att hon inte får uppmuntran för det hon faktiskt gör. Höstterminsbetyget i idrott år 8 blir bara G<sup>180</sup>, trots att hon fått MVG på de flesta prov hon gjort under terminen, men hon har inte haft gymnastikkläderna med sig alla gånger, och då blir det inte mer än G (vt 8:1). När hon efter mycket arbete lyckas på ett geografiprov så att hon ligger strax under VG får hon inte beröm av läraren, bara den muntliga kommentaren: ”Hyfsat” (ht 8:3). På ridskolan, däremot, kan hon känna en annan sorts krav, krav som utmanar henne på ett positivt sätt och ger henne möjlighet att lyckas, krav som gör att hon anstränger sig extra för uppfylla dem (ht 8:3).

---

<sup>180</sup> G = Godkänt



Rebeccas föräldrar säger att hon alltid varit ledsen för att det är svårt i skolan. Pappa ställer dessutom stora krav på henne när det gäller skolarbetet, och det gör det inte lättare för henne, säger han (Fadern: 02-12-06). Rebecca själv känner tydligt skillnaden på de krav mamma ställer på henne och pappas krav, men hon påpekar att båda typerna av krav behövs, och tillsammans blir det nästan perfekt. ”Pappa tycker att jag ska sköta skolan och sköta hemmet och sköta kompisar och sköta allt! Passa småsyskon och ... mycket krav” (ht 8:4,2). Mammas förväntningar känns inte som krav, och hon vet att mamma har förtroende för henne. Pappas och mammas ord är också olika uppförande.

**Cc:** Hur gör du när du känner krav från mamma?

**R:** Först försöker jag göra det. Men om hon säger: Ta disken! så kanske jag inte gör det. Jag gör det senare! säger jag. Och så gör jag inte det. Så kommer pappa. Ta disken nu! Då går jag och gör det (ht 8:4,2).

I skolan ställer specialläraren krav på henne att hon ska läsa och skriva och träna vid datorn, och Rebecca säger inte emot utan gör det hon ska.

**R:** Jag är så snäll så jag säger inte emot så mycket, utan jag gör det. Fast däremot är jag kanske lite latare när jag inte orkar göra (ht 8:4,4).

Rebecca har på ett ungefär klart för sig vad hon ska kunna för att bli godkänd i svenska. Målen för till exempel höstterminen år 8 är formulerade som uppgifter som ska genomföras: Rebecca ska skriva en uppsats, kunna stava rätt på enkel- och dubbeltecknad konsonant i en påläst text samt ha läst en lästekniskt enkel bok och skrivit en sammanfattning av innehållet på 2-3 sidor (åp<sup>181</sup> 00-09-28).

I 9an frågar jag återigen om vem som ställer krav på henne.

**R:** Pappa.

**Cc:** Mamma då?

**R:** Hon blir glad när jag får bra betyg. Då blir pappa sån där att 'Ja, men du kan allt få bättre!' Mamma bryr sig mer om hur jag har det personligen och med kompisar och så där.

---

<sup>181</sup> Åp=åtgärdsprogram

**Cc:** Lärarna?

**R:** Jag känner inte så mycket krav från dom. Dom säger: 'Jobba på' och sen så ... gör man det själv, och sen så sätter dom betygen.

**Cc:** Stöder dom dig eller tjuvar på dig?

**R:** Det är bara matteläraren som gör. Men dom andra skiter nästan i det. Dom orkar liksom inte (vt 9:1,9).

Kan det vara så att lärarna har en typifierad bild av Rebecca, och de ser vad hon har varit men inte vad hon kan bli?

När det gäller den egna hästen ställer Rebecca emellertid höga krav på sig själv. Hon vill kunna hoppa allt bättre med hästen. Hon kan visserligen vara lite rädd, hästen är stor och hög och hon själv är ganska liten till växten, men hon kämpar på och ställer höga krav, inte bara på sig själv utan också på hästen. Eftersom det är hon som lär hästen hoppa känner hon det som sitt ansvar att göra det så bra som möjligt. Däremot ställer hon alltså inte höga krav på sig själv när det gäller skolarbetet.

## Projekt

Att vara duktig i skolan och få bra betyg är inte Rebeccas projekt, men hon känner kraven från pappa. Hon inser också att betygen behövs om hon vill komma in på en utbildning som hon önskar.<sup>182</sup> Hennes projekt är att lära sig att ta hand om djur allt bättre, men under det sista året avtecknar sig ytterligare ett möjligt projekt, att få arbeta konstnärligt, till exempel med film eller bild. Då är kraven på betyg inte lika uttalade, däremot kraven på talang, och det tror hon sig om att ha. Hon vet att hon till exempel är duktig i ämnet bild.

Att vara lydig och rätta sig efter föräldrar och lärare kan knappast ses som ett projekt, men när Rebecca mognar och blir mera självständig kan man se början till ett nytt projekt: att uttrycka sin egen person, att vara sig själv och våga visa det. Frigörelsen från Tone och ansvaret för den egna hästen är viktiga pusselbitar här, liksom att hennes identitet inte längre är splittrad mellan en självständig där hemma och en hjälpbehövande i skolan.

---

<sup>182</sup> Jfr Dysthe (1996), procedurengagemang och äkta engagemang. Se Kap 4.

## Själv

När Rebecca beskriver sina svårigheter med läsningen och skrivningen säger hon:

**R:** Jag jobbar trögare än dom andra. Liksom, jag är efter hela tiden. Det känns jobbigt ibland. Jag brukar liksom inte orka med så mycket, för det går så trögt.

- - -

**Cc:** Finns det saker du skulle vilja kunna, eller vilja göra, fast läsningen eller skrivningen hindrar dig?

**R:** Det tar ju så lång tid att göra läxorna, så jag känner, jag skulle vilja åka till stallet oftare. Och sen skulle jag vilja kunna läsa bättre, så jag kan läsa in mer fakta om hästar. ... Jag skulle vilja vara bättre, så att jag kunde göra allting jättesnabbt, och sen kunde jag få vara i stallet resten av kvällen (ht 8:3,4-5).

Rebecca känner att hon behöver mycket stöd av lärare och av kamrater som hon arbetar tillsammans med. I skolan upplever hon sig som en person som behöver mycket hjälp. Hemma vill hon gärna ha läxhjälp, men mamma och pappa hinner inte. De har ju småsyskonen också (ht 8:4,2).

Vilken sorts hjälp anser hon själv att hon behöver när hon går i 8an? Framför allt ”påputtning. Jag kan rätt mycket, men ... det är liksom att sätta igång, när det är svenska ...!” (vt 8:4,12). Däremot känner hon inte att hon behöver ha lättare texter eller inlästa böcker. Hon tror sig om att klara läsandet. Hon vet att hon läser långsamt, men hon påpekar att hon anstränger sig och försöker ändå. Hon inser att hon alltför ofta vill prata med sina klasskamrater när hon egentligen skulle arbeta och läsa och skriva, och hon säger att hon pratar alldeles för mycket. Hon säger också att hon är en mycket ärlig person. ”Ibland är jag kanske för ärlig. Jag säger för mycket” (vt 8:1,5).

Jag frågar Rebecca om hon har förändrats och utvecklats mellan skolår 6 och 8. Själv tänker hon inte på att hon läser och skriver avsevärt bättre. Det är genomskinligt i den naturliga inställningen. Vad hon är medveten om är att arbetsbördan blivit större, det är mer att läsa och skriva. Hon märker också att hon har blivit självsäkrare och tuffare sedan hon gick i 6an och sedan Tone flyttade.

**R:** Förut var jag rätt blyg. Nu kan jag ställa mig och prata med någon och fråga om saker. Det vågade jag inte förut (vt 8:3,9).

I 9an känner hon att hon har blivit en starkare person. Hon klarar av att sitta ensam i klassrummet och inte ha någon bästis i klassen. Hon har även börjat prata med pojkarna i klassen, till skillnad mot i 8an, då det bara var flickorna hon räknade med. Hon känner att det går att vara kvar i sin klass och inte byta. Det är ju så kort tid kvar i grundskolan, och framför allt har hon blivit starkare gentemot kamraterna. Hon har klarat av att tala om när de har sårat henne genom att inte se henne eller glömma bort henne.

**R:** I sjuan var jag ”den lilla, söta tjejen som inte sa någonting”. Men nu ... ja, det går att försöka klara sig själv” (vt 9:1,5).

Under 9an har förhållandet till Tone planat ut. Rebecca ringer henne inte särskilt ofta och är inte beroende av henne längre. Hon har fullt upp att göra med sin häst (vt 9:1).

Jag undrar, när vi möts i början av vårterminen år 9, vad det är för skillnad på Rebecca nu i 9an och Rebecca förra året i 8an. ” Jag är nog starkare. ... Inte med muskler och sånt, utan inuti”, säger Rebecca (vt 9:1,6). Hennes pappa säger också att hon är stark och tar ansvar och kämpar. Han menar att det dels har med ”vanlig mognad” att göra, men också att hon, sedan Tone flyttade, varit tvungen att själv ta tag i saker och ting (Fadern, 02-01-31). Om självkänslan i förhållande till skolan säger hon att hon inte har strävat efter att bli bra i skolan, trots att pappa har frågat henne till exempel hur roligt det är att vara sist. För henne har det viktigaste varit att hon trivs och mår bra. Hon säger också att hon fortfarande inte hinner lika mycket som de andra, men det har börjat gå bättre. Hon kämpar ju inte för att bli bäst, utan ... för att bli lagom, och det tror hon att hon klarar av (vt 9:1). I bild, däremot, har läraren antytt att Rebecca kan få MVG om hon jobbar ordentligt, och därför känner hon att hon vill anstränga sig riktigt mycket där. Jag frågar varför hon trots allt inte givit upp i skolan och hon svarar tveksamt att det väl är betygen. Man måste ju tänka på framtiden, och man vill ju ha något bra att göra.

## Sammanfattande reflektion

Min reflektion över den röda tråd jag ser i Rebeccas berättelse – att förena skilda identiteter – är sammanflätad med fyra teman. Det första temat handlar om gemenskap, att höra till, att vara i sällskap med andra. När Rebecca är ensam hemma får radion eller chinchillorna utgöra sällskap. När de andra i familjen kommit hem lämnar hon ofta läxböckerna och tar en sväng genom rummen, för sällskaps skull. I skolan har hon trivts med sina klasskamrater och känt tillhörighet i de olika klasser där hon gått, och i 8an säger hon att hon aldrig upplevt sig som utanför. Det är huvudsakligen flickorna som varit hennes referensgrupp. Rebecca säger att hon helst vill sitta mitt ibland alla andra när hon arbetar, och menar att hon inte blir störd där. Att arbeta ensam i skolan i ett rum hos specialläraren känns svårt. Då drar tankarna bara iväg åt olika håll. Först i år 9 märker hon att andras småprat runt omkring får henne att släppa koncentrationen på det hon läser eller skriver. Kanske har hon blivit så säker läsare och skrivare att texten fångar henne och hon inte vill bli störd.

Ett annat näraliggande tema är saknande efter Tone och bekymret för att vänskapen inte ska hålla när de inte längre träffas i skolan. Detta finns med varje dag under hela år 8. Till att börja med förknippar Rebecca ensamhetskänslan med avsaknaden av just Tone, men mot slutet av läsåret märker hon att den samhörighet med de andra i klassen som varit så viktig och självklar för henne inte är så självklar som hon trott. Det händer att de andra flickorna glömmer bort henne eller inte bryr sig om överenskommelser. I denna svåra situation upptäcker Rebecca så småningom att hon kan vara stark och självständig. Hon talar om för flickorna att de sårat henne och hon vågar närma sig några av pojkarna och upptäcker att det finns mycket att prata om, även med dem. När det gäller Tone slutar hon att ta på sig hela ansvaret för relationen – vill Tone inte ringa och prata så får det vara! Hon känner att hon inte längre bara fogar sig efter andra utan själv fattar beslut och visar vad hon tycker.

Ett tredje tema riktar sig mot Rebeccas bild, eller snarast bilder, av sig själv. I skolan har hon länge känt att hon är en person som behöver mycket hjälp. Kanske har hon ofta ställts inför alltför höga krav,

kanske har skolan inte lyckats fånga hennes intresse utan förblivit enbart en plats för socialt umgänge och tillhörighet, för att så småningom övergå till ett ställe där man måste läsa och skriva för att få bra betyg. För att lyckas med detta känner Rebecca fortfarande i år 8 att hon behöver hjälp. Som motbild avtecknar sig Rebecca på fritiden. Då är hon en mycket kompetent person. Hon inte bara tycker om och är intresserad av djur, hon skaffar sig också kunskap om dem, bland annat genom att läsa och skriva, men också genom att handskas med djur, sköta dem och ta ansvar för dem. När jag lär känna Rebecca visar hon mig två olika bilder av sig själv, en skolidentitet där hon är beroende av andras hjälp och en fritidsidentitet där hon själv tar ansvar för sitt lärande och görande.

Så småningom övertalar specialläraren henne att pröva att läsa andra böcker än de hennes klasskamrater läser. Specialläraren introducerar *Häst-Mette*, och för första gången läser Rebecca en hel bok själv och upptäcker att hon har åsikter om innehållet eftersom det berör ett område där hon är mycket kunnig. Fler liknande böcker följer, och Rebecca läser inte längre bara för att hon måste göra det i skolan. Hon läser med ett äkta intresse. Hon upptäcker att hon har nytta av sina fritidskunskaper i skolan och hon ser hur hon själv kan styra och förbättra sin läsning och skrivning.

Det fjärde temat som jag urskiljer har med ålder och mognad att göra. När grundskoletiden närmar sig sitt slut blir Rebeccas framtidsplaner alltmer konkreta och realistiska. Valet av gymnasieprogram är en aspekt av hennes projekt för framtiden. I år 9 funderar hon själv över hur duktig hon egentligen måste bli på att läsa och skriva. Hon kan nu sätta det i relation till val av utbildning och framtida yrke, och hon tycker att det räcker att bli ”lagom duktig”.

Gemensamt för dessa teman är att själv bli den som styr sitt liv. Ur ett livsvärldsperspektiv framträder fenomen och händelser som sammanflätade med varandra. Det är aldrig fråga om en enkel orsak bakom ett skeende, utan ett samspel mellan en mängd olika förhållanden, förhållanden som kan ha olika mening och innebörd för olika människor och i skilda kontexter. Rebeccas väg till inflytande över sin situation och sitt projekt är, som jag ser det, ett exempel på just sammanflätningar.

## Kapitel 11

### Mellan lust och tvång – Niklas

#### **Inledning**

Niklas går i åttonde klass när jag lär känna honom. Vi träffas i den skola där Niklas går, samma skola som Rebecca. Under år 8 sitter vi i något av speciallärares arbetsrum, vid samtalet år 9 får vi använda ett av lärarnas konferensrum. Vid detta tillfälle är Niklas lärare i svenska min kontaktperson på skolan. Speciallärares lokaler ger, som jag redan påpekat,<sup>183</sup> ett slitet och ostädat intryck. Korridoren utanför används som uppehållsrum under rasterna och arbetsplats under lektionerna, därför finns där ett bord och några stolar. Akustiken är hård med stengolv och betongväggar, röster och stolskrap ekar. Niklas kommenterar miljön, men tycks inte låta sig störas av den. De rum, som skapas av elever i samarbete runt ett bord, eller det rum Niklas själv skapar omkring sig i en bekväm stol när han läser tyst, räcker för att han ska kunna arbeta.

Alla intervjuer görs på lektionstid. Niklas har inget emot att gå ifrån en lektion för att prata med mig. Han svarar öppet på mina frågor och jag får ingen känsla av att han vill undvika något område. Vid ett tillfälle hör jag, när jag skriver ut intervjun, att jag pressade honom

---

<sup>183</sup> I inledningen till kapitlet om Rebecca finns en beskrivning av såväl skolan som arbetsrummen.

rätt hårt med mina ifrågasättanden av hans svar. Därför inleder jag nästa intervju med att fråga om han tagit illa vid sig av detta, men det har han inte (vt 8:1). Oftast svarar han kortfattat, men när jag ber honom förklara lite mer gör han det. Frågor som berör honom känslomässigt besvarar han också med ett mycket tydligt kroppsspråk, ibland rena skådespelet. Vid ett tillfälle är han mycket trött, och då lyfter inte samtalet. Han låter mig förstå att han tycker att samtalen är långa, men han tappar inte koncentrationen, utan är med hela tiden. Han tänker efter och svarar inte alltid som jag hade väntat mig. Även när mina frågor blir ledande<sup>184</sup> svarar han inte automatiskt i frågans riktning, utan tänker efter och svarar självständigt. Han vet att jag inte bara är forskare utan också lärare, men jag är inte hans lärare, och därför kan han säga även sådant som han inte skulle säga till sina lärare (vt 8:4).

## Berättelsen om Niklas på väg att utveckla sin skriftspråklighet

### Bakgrund

Niklas bor i ett villaområde i utkanten av en mindre stad i Västsverige, ett område där ”det aldrig händer någonting. Det enda som händer är att ett hus brinner upp. Eller att det är något inbrott någonstans” (ht 8:2,5). Upp till och med 6an gick han i den skola som ligger i området. Nu går han i en 7-9-skola i stadens centrum, dit elever från flera olika ytterskolor samlas. Niklas har emellertid inte längre väg än att han cyklar eller går till skolan. I den tidigare skolan gick han i en klass där skolarbetet ofta stördes av prat och bus, nu går han i en ambitiös klass, säger han (vt 8:3).

Niklas svårigheter med läsning och skrivning upptäcktes tidigt i skolan. I 3an gjordes en utredning som ledde fram till att skolläkaren skrev ett intyg att han hade DAMP. Niklas mamma, som själv är

---

<sup>184</sup> Kvale (1997) skriver att ledande frågor i en kvalitativ forskningsintervju är speciellt lämpliga ”för att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera intervjuarens tolkningar” (s. 146).



pedagog och arbetar med barn, tyckte inte att diagnosen stämde. Hon tog kontakt med en psykolog i Göteborg som utredde Niklas svårigheter och konstaterade att han hade dyslexi. ”Egentligen”, säger hon, ”borde jag tänkt tanken långt tidigare, eftersom Niklas inte var intresserad alls av bokstäver och ord innan han började skolan” (Modern, 02-01-29).

Under Niklas skoltid har föräldrarna givit honom mycket stöd. Båda föräldrarna har hjälpt honom med läxor och lästräning och hans mamma har hjälpt honom att hitta bandade böcker att lyssna till; via kommunbiblioteket har han kunnat beställa talböcker från TPB,<sup>185</sup> och Niklas har ända sedan tidiga skolår lyssnat mycket på inlästa böcker. Han har läst ”med öronen” både barn- och ungdomslitteratur och även börjat ge sig på vuxenböcker. Hans mamma har också sett till att han fått hjälp med korrigering av synen hos en ortoptist, och hon har ombesörjt att han fått en fortsatt utredning av sin dyslexi vid Sensomotoriskt centrum i Mjölby, där man diagnosticerat och givit honom träningsprogram för att träna ögondominans och hörseln samt även för att arbeta bort en kvardröjande, störande nyföddhetsreflex (Modern, 02-01-29). ”Den reflexen är borta nu, så nu ska vi träna upp att skriva rätt, så här som vanligt folk gör”, kommenterar Niklas i år 9 (vt 9:1,5). Han säger själv att nu, i 9an, ”går det lite lättare att skriva för hand. Det är inte så stelt” (vt 9:1,5), och hans mamma säger att hon ser att hans pennföring går avsevärt lättare (modern, 02-01-29). I år 9 är han färdigbehandlad. Föräldrarna har också satt mycket tydliga ramar för Niklas när han inte själv sköter sina studier. Vid ett tillfälle får han utgångsförbud om kvällarna tills han har klarat ett omprov där han annars riskerar IG<sup>186</sup> i slutbetyget (vt 9:1).

I början av år 7 låter specialläraren Niklas göra några läsförståelse- och avkodningstest (se tabell 1). Dessa visar en långsam och osäker avkodning som förmodligen stör hans läsförståelse.

---

<sup>185</sup> TPB = Talboks- och punktskriftsbiblioteket, sedan 1980 en myndighet som samverkar med andra bibliotek för att synskadade och läshandikappade ska få tillgång till litteratur. TPB framställer och lånar ut talböcker (NE, band 18, 1995).

<sup>186</sup> IG = Icke godkänt

## Skolår 8, studiens fokus

Under år 8 har Niklas all sin undervisning i svenska och språkval hos specialläraren. Tiden där används också till läsning och skrivning i SO och NO. Det finns ett åtgärdsprogram för läs- och skrivträning med kriterier för godkänt betyg i svenska tydligt definierade: Niklas ska kunna skriva en sammanfattning på 2-3 sidor av innehållet i en lästekniskt enkel bok, han ska skriva en uppsats och dela in texten i meningar och stycken samt kontrollera stavningen med datorns stavningsprogram. Han ska även lära sig stava de ord han behövt rätta i uppsatsen, och dessutom ska han träna sin handstil efter en förlaga. När det gäller godkänt betyg i svenska räknar Niklas med att specialläraren ger honom de uppgifter han förväntas klara av för att bli godkänd, det är inget han själv tar ansvar för. Han gör vad hon säger åt honom. ”Hon ger mig ju det jag ska göra. Så får jag ju göra’t” (ht 8:4). När det gäller läxor och prov vet han att hans föräldrar hjälper honom. Om han inte får godkänt på proven ser dom till att han jobbar till omprovet. Han säger att han jobbar för att de tjatar,<sup>187</sup> inte för att han siktar mot framtida mål. Jag frågar om han har lust ibland att strunta totalt i läsningen och skrivningen i skolan, och han svarar:

*N:* Det är klart! Jag är väl inte dum!

*Cc:* Men varför struntar du ändå inte i det?

*N:* Man måste ha godkänt i svenska, annars kommer man inte in någonstans.

*Cc:* Är det bara det?

*N:* Det skulle bli ett sånt jävla tjôt också.

*Cc:* Vilka är det som tjötar?

*N:* Specialläraren. Sen när jag kommer hem så blir det ett jävla tjôt!

*Cc:* Om du kunde välja helt fritt själv?

*N:* Nja, då skulle jag nog jobba ändå. Jag är tvungen. Annars skulle jag kunna bli en sådan där stämplare (vt 8:1,6-7).

---

<sup>187</sup> ”Tjata” är ett ord som oftast uppfattas rent negativt; någon försöker med eviga upprepningar få någon annan att rätta sig efter henne. I början av samtalsserien trodde jag också att det var så Niklas menade, men allteftersom framgick det att ”tjat” i Niklas vokabulär är ett mycket mera komplext begrepp, som också innefattar den andres stöd och ansvarstagande för Niklas. Andra ”tjatar” på honom av omtanke, och han känner denna omtanke, även om det vore skönt att slippa göra det där den andre ”tjatar” om.

I år 8 siktar Niklas emellertid på relativt goda betyg, minst VG i alla ämnen i slutbetyget. Han säger att även om både lärarna och föräldrarna ställer krav på honom, är det ytterst han själv som sätter upp mål för sig, hur långt han vill nå. Han tycker själv att han kan läsa tillräckligt bra, även om han läser långsamt, för han förstår vad det står, men funderar ändå på om det skulle vara bra att han fick IG i svenska. Då skulle han kanske verkligen jobba för ett G. Eller så skulle hans föräldrar tjata på honom så att han jobbade. När han sagt detta tillägger han: ”Men det ska du inte säga till specialläraren!” (vt 8:4,5).

Kamraterna betyder mycket för Niklas (Modern, 01-01-10). Umgänget pågår ständigt. De hämtar varandra på morgonen och har sällskap till skolan, umgås i skolan och träffas på kvällarna, ofta bara för att vara tillsammans, men ibland också för särskilda aktiviteter, till exempel scouting, rollspel eller livespel (vt 8:1; vt 8:4). Fantasyvärlden fascinerar både Niklas och hans vänner, och de läser såväl *Sagan om ringen*<sup>188</sup> som *Harry Potter*, och ser fram mot de väntade premiärerna på filmerna som gjorts på dessa böcker. Under våren i år 8 läser Niklas alltså om *Sagan om ringen*. Han har lyssnat på den, läst med öronen, flera gånger tidigare under åren, men denna gång läser han med ögonen. Och eftersom hans förförståelse är så omfattande,<sup>189</sup> och hans vilja att läsa är så stark, klarar han att läsa hela verket och säger efteråt att han inte tyckte det var svårt. Efter att ha lyssnat på den första boken om Harry Potter väljer han sedan att läsa textversionen av de följande. Det är inte längre svårt för honom, och så slipper han det obekväma med skrymmande bok-och-band och bandspelare. När jag frågar vilka människor som varit viktiga för hans läsning svarar han först kamraterna. De delar intresset för läsning och fantasy. När jag frågar efter andra personer svara han ”Tolkien” (vt 8:4).

Det tycks mig som att *Harry Potter* och *Sagan om ringen* utgör milstolpar i Niklas läsutveckling. När de är passerade är hans

---

<sup>188</sup> J. R. R. Tolkien (1959). *Sagan om ringen*. (Å. Ohlmarks övers.). Stockholm: Almqvist & Wiksell. (Original publicerat 1954-55).

<sup>189</sup> Niklas förförståelse omfattar både berättelsens innehåll med alla dess sammanhang och miljöer men också personer och platser och deras namn. Han är även bekant med de språkliga vändningarna och formuleringarna. Jfr Kap 4.

fritidsläsning, hans lustläsning, definitivt igång. Men hur hanterar han skolläsningen? frågar jag. I SO och NO läser han medvetet selektivt. När hans intresse fångas av innehållet är han beredd att läsa ordentligt, annars bara skummar han igenom texten. Under våren i år 8 har det dock funnits en hel del som fångat hans intresse, som han har läst noga, till exempel den nordiska gudasagan eller om droger och drogmissbruk (vt 8:3). Men skolans formella träning av läs-, skriv- och stavningsfärdigheter har han inte mycket till övers för.

*N:* Läsa kan man ju göra på två sätt. Antingen kan man läsa allting som intresserar mig att läsa. Tvingar någon dig att läsa text, då är det ingen idé, för det går in här och ut här [visar med gester hur det lästa rinner ut ur huvudet]. /.../ Då läser man bara ... ha! Så går man till nästa text. Får man bara sluddra igenom den. Ingen idé! Sen, när man ska skriva uppsats på den där ... Urk, skulle jag vilja säga. /.../ Jag tycker inte om att skriva sådana grejor.

*Cc:* Men är det inte så att det står på ditt åtgärdsprogram att du ska skriva om en bok för att få godkänt? Så hur har du tänkt lösa det?

*N:* Ja, får läsa någon bok och skriva uppsats. Den blir ju helt förstörd, hela boken, av det här. Då måste man liksom ... du läser ju inte en bok för att skriva hur den är! Du läser ju en bok för att ha ... trevligt, eller hur man nu uttrycker det. Eller spänningen, eller glädjen, eller sorgen eller fruktan, eller ... Och sen ska du skriva en uppsats om den. Kommer då alla dom viktiga delarna? Hur kan jag då återskapa en känsla i den texten som du skriver ner på papper liksom? Nej! Tråkigt! Det blir liksom bara ... blir svart på ett papper.

*Cc:* Så när du gör det, så gör du det egentligen bara för betygets skull?

*N:* Ja. /.../ För, liksom, det är aldrig riktigt bra.

*Cc:* Om läraren slutade tjata om skrivningen, vad skulle hända då?

*N:* Vet inte. Jag skulle fortsätta, nog, tror jag. Jag är tvungen till att ha godkänt, så. /.../ Men ... skulle inte jobba lika mycket, Men det är ju självklart. Det är ju lite som ... du städar inte frivilligt. Eller, ibland gör man ju det, för det ser för jävligt ut (vt8:3,8-9).

Enligt åtgärdsprogrammet skulle Niklas skriva en uppsats för att bli godkänd i svenska. Jag ber honom läsa upp uppsatsen för mig, men det vill han inte. Jag får en känsla av att han inte vill stå som författare till ett innehåll som kommit till bara för att få godkänt betyg. Däremot

får jag se en skriftlig redogörelse om den nordiska mytologin som han har skrivit som hemtentamen. Ur denna är följande utdrag hämtat:

Oden

Man åkallar Oden före en strid för att han bestämde vem som vann. Han ägde och så en jättestort hus som kallades Valhall och ett spjut som hette Gungner som alltid träffa sitt mål.

Onsdag är upp kallad efter Oden.

Hans häst hade åtta ben som kunde springa vart som helst.

**Figur 5.** Utdrag ur Niklas hemuppgift, att skriva om den nordiska mytologin, i det skick den lämnades till läraren.

Oden. Man åkallar Oden före en strid, eftersom han bestämde vem som vann. Han ägde också ett jättestort hus som kallades Valhall, och ett spjut som hette Gungner, som alltid träffade sitt mål. Onsdag är uppkallad efter Oden. Hans häst hade åtta ben som kunde springa vart som helst.

Att läsa en bok innebär inte bara mötet med ett innehåll. Det är också det rent konkreta mötet mellan kroppen och ”tinget”, boken. Vissa möten får aldrig en chans att bli av för Niklas, nämligen möten med pocketböcker. Detta har inte att göra med att sådana böcker ofta är tryckta med liten stil.

*N:* Pocketbok skulle jag aldrig orka läsa.

*Cc:* Berätta vad det är för skillnad på pocketböcker och vanliga böcker!

*N:* Känner du på en pocketbok så ... väger den ingenting. Det är inget kul att läsa. Du läser ju inte en bok som inte väger något! Och inga riktiga kanter, så böjer du den, och så går den sönder! Nej, är den inbunden så är det något! ... Man liksom tappar inte bort den. För då lägger man den någonstans, och så kommer ingen och puttar iväg den, och så där. Nej, det är rätt tjocklek. Och man kan ha den i knä't. Den väger liksom lagom mycket. Det känns som att du har en bok, i alla fall. /.../ Sitter du så här, så kan du ju lägga ner den också, så [visar boken uppslagen], och så [vänder andra sidan upp]. Och så slår inte hela boken ihop sig. /.../ Men en pocketbok! Blutt! [visar med en gest hur boken faller ihop och faller ner på golvet] (vt 8:3,5).

För Niklas är alltså den inbundna bokens tyngd och stadga viktiga egenskaper. De gör att han verkligen känner att det är en bok han har. Emellertid, när Niklas går i 9an och har blivit en van läsare, upptäcker han att, om en bok är tillräckligt lockande och intressant, kan han faktiskt läsa den, även om han bara får tag på pocketversionen (vt 9:1).

Under 8an har Niklas en hel del huvudvärk och ont i magen, och går därför hem från skolan ibland, en frånvaro som dock drabbar vissa ämnen och vissa lärares lektioner mer än andra. Om ämnet är intressant och läraren en bra lärare så går det att stanna i skolan (vt 8:2).

### **Skolår 9, uppföljningen**

När Niklas går i nian har specialläraren gått i pension och skolan har valt att lägga resursen på klasserna, för att kunna skapa mindre grupper. Niklas har svenska i klassen och språkval i en mindre grupp, där mycket tid ägnas åt engelska. Niklas tycker inte att den extra engelskan är intressant.

*N: Och B-språkstiden ... har svensk-engelska, som är det tråkigaste jag någonsin haft. - - - Jag hatar engelskan! Vad gör man? Man sitter och läser en bok på engelska. - - - Jag tycker det räcker med de tre lektionerna jag har. Sen så känns det som om det var en sån där jävla IG-grej! Det ska vara bara för att bli ännu dummare i huvudet, ungefär! (vt 9:1,10).*

Här uttrycker Niklas att den situation skolan försätter honom i får honom att känna sig kategoriserad, eller typifierad, som ”dum”. Just engelskan är dessutom lite speciell för honom. Han tycker själv att han är duktig i engelska och på hösten i år 8 får han VG i betyg, men därefter blir det bara G. Det är han besviken över, och han menar att han inte jobbade tillräckligt och därför inte lyckades på proven som han hade hoppats på. I 9an känner han att han inte orkar satsa på VG i engelska längre. Han har också bestämt sig för vilket program han tänker söka till på gymnasiet – el-programmet – och vet att han inte behöver poängen från ett VG.

Jag tar upp frågan om vilka människor som betytt mycket för Niklas läsning och för hans lärande i allmänhet. Föräldrarna nämner han omedelbart. Dom har tjatat så mycket på honom. Jag frågar om någon lärare varit eller är viktig för honom. Först kommer han inte på någon, men så minns han:

**N:** Jo, specialläraren i 8an. Hon var jävligt bra!

**Cc:** På vilket sätt var hon bra?

**N:** Nej, det bara funkade. Så hade hon texter till de olika temana.<sup>190</sup> Och, ville man inte göra något [speciellt] en dag, så gick det bra. Jag kunde gå upp, om jag visste att jag var görtrött, kunde jag gå upp och lägga mig och sova en lektion hos henne, för hon visste att sover han den här lektionen, så kommer han att klara mera resten av dagen. Sen, liksom, ja ... klarade av, kanske, biologin och det andra. Det tyckte jag var bra (vt 9:1,17).

Specialläraren bemötande har alltså gjort att Niklas har känt sig sedd och det har också, menar han, hjälpt honom att orka med skolan.

I läsning och skrivning är Niklas nu, liksom tidigare, helt inriktad mot innehållet. Han har ju stor ”läserfarenhet”, både från inlästa och tryckta böcker och nöjer sig inte med kortfattade berättelser utan vill ha långa böcker med miljöskildringar och en berättelse som rör sig på flera plan. När han på nytt läser böcker som han tidigare läst, upptäcker han egenskaper hos personerna, som han inte såg vid förra läsningen eller uppfattar händelserna på ett annat sätt än han förut gjorde. ”Ja, saker som jag inte tänkt på förut. Men antagligen är det så att jag har sett fel förut. Det brukar jag göra”<sup>191</sup> (vt 9:3).

När Niklas läser eller skriver hemma, och har andra möjligheter än i skolan att ordna rummet så att det samspelar med kroppen, skapar han miljöer som fungerar för honom. Så här beskriver han hur han sitter när han skriver läxor.

---

<sup>190</sup> Niklas menar här förenklade versioner av de läromedel skolan använder i SO och NO.

<sup>191</sup> Kanske har Niklas läsning tidigare inte haft stöd av en säker avkodning, utan mera liknat en ”psykologingvistisk gissningslek” (Høien & Lundberg, 1999, s. 55). Se kap 4.

**N:** Jag halvsitter framför datorn. I vanliga fall har man en sån där skrivbordsstol, men jag har en fåtölj. Så den där IKEA-fåtölj som är svart på utsidan, som Bolibompa har. Sen, den här vanliga stolen. [Visar med gester.] Den är alltså fotstöd. Så tangentbordet i knä't. Och musen på det den här ... liksom sidoställ. /.../ Sen, när jag ska skriva på dator ... om jag har kolsvart rum, då kan jag skriva utan att tänka på det. Så fort jag tänder blir det mer så där ... Om det är mörkt, då är det mycket lättare att skriva.

**Cc:** Du hittar alltså bokstäverna utan att titta på tangentbordet?

**N:** Jo, när det är mörkt i rummet. Om det blir lite mera ljust, om lampan är tänd så är det inte det. /.../ När det är mörkt, då märker man ju när en bokstav blir fel. Suddar man ut och så. Ska man bara skriva ord och punkt eller så där, så brukar det gå bra (vt 9:1,4).

Niklas skapar alltså ett bo i sitt rum i ljuset från datorns skärm, och där fungerar tangentbordet som en förlängning av hans kropp. På samma sätt skapar han sig ett bo när han läser ungdomsböcker och skönlitteratur hemma. Han beskriver det så här:

**N:** Jag är en person som gillar att ha huvudet högt. Så i mitt förra rum hade jag, typ tjugo ... eller tio kuddar i min säng. Sen kom pappa och snodde fem kuddar av dom./.../ Så har jag två täcken. Brorsans var över. Han har flyttat ner till Göteborg. Så jag tar dom täckena. Kastar upp dem längst intill väggen i sängen. Har en läslampa som jag liksom lägger, typ, på en stol så här, som avslöjar att man läser. Sen kryper jag ihop i fosterställning. Så, va'! Så är det bekvämt. Så ska jag alltid kaka kakor. Eller godis. Det går inte att läsa utan. Eller ha något att dricka.

**Cc:** Hur länge kan du försvinna ...?

**N:** Ja, till boken är slut om det är så. Igår satt jag och läste från tio till klockan ett [på natten](vt 9:1,2-3).

Även i skolan har han tidigare haft möjlighet att skapa ett bo, ett *shelter*, runt sin läsning. I speciallärares trånga rum lade han beslag på den enda fåtöljen när han skulle läsa för sig själv, och specialläraren lät honom ha stolen och rummet ifred, och tog med sig de övriga eleverna till ett av de andra rummen, där de kunde prata utan att störa honom (Spec.lär. 01-01-03). Den möjligheten finns inte nu i 9an.



## Krav

När Niklas utvecklar sin skriftspråklighet i skolan och på fritiden pendlar han ofta mellan lust och tvång. Han anser att man läser för upplevelsens skull, eller för att man är intresserad av innehållet och vill veta, och man skriver för att man har något att berätta eller förmedla. Man läser och skriver däremot inte av formella skäl, för att träna vissa saker. Ändå måste man, för betygen finns där, och Niklas vill komma in på gymnasiet och få ett yrke och ett arbete så att han kan försörja sig och inte behöver leva på socialbidrag (vt 8:1). Emellertid förändras yrkesplanerna flera gånger under den tid jag följer Niklas: el-tele, datorteknik, busschaufför, psykolog. Därmed ändras också kraven på hur bra betyg han måste sträva mot.

Flera gånger frågar jag vem som ställer krav på Niklas? Han är medveten om föräldrarnas krav. De är noga med att han ska godkänt betyg i alla ämnen från grundskolan, och det ställer han upp på. I arbetet under år 8 är han också medveten om speciallärares krav att han ska nå kriterierna för godkänt betyg. Han tycker att hon tjarar, men därmed slipper han själv ta ansvar för arbetet; hon ser ju till att det blir gjort. Men, som ett uttryck för tillvarons grundläggande tvetydighet, säger Niklas vid andra tillfällen att det är han själv som ytterst sätter mål för och ställer krav på sitt lärande.

Vi har tidigare diskuterat, om han på grund av sin dyslexi får sämre betyg än han annars skulle fått. I 9an har han mycket klara åsikter om detta, om läroplanen och om hur undervisningen borde bedrivas i skolan.

**N:** Det finns ingen anledning att jag ska ha sämre betyg bara för att jag har dyslexi. Det är ju kasst! Då är det någonstans fel i läroplanen.

**Cc:** Är det läroplanen det är fel på, eller är det undervisningen det är fel på, är det dig det är fel på eller vad är det fel på?

**N:** Men det kan ju inte vara något större fel på mig, egentligen. För läroplanen ska ju vara utbyggd för att jag ska lära mig det jag vill ha lärt mig. Sen ska lärar'n lära ut det. Är det något fel så borde det börja i läroplanen. ... Vissa lärare [låter oss söka] teori och fakta. Jaha, det gör du bra! Men jag tycker bättre om sådana lärare som står och berättar. Många andra kanske inte gör det, men jag gör det, för jag lär mig mycket bättre på det

sättet. Det är det jag är intresserad av och förknippar med skola. Annars kan man sitta hemma och läsa någon bok, eller gå till skolan en gång, säg att man är i skolan varje fredag och har hemkunskap och lagar mat. Och så kemin, man gör dom här laborationerna. Sen är vi på slöjden på fredag, och sen går vi hem. Det är så jävla meningslöst.

/.../

**Cc:** Berätta, hur har du fattat läroplanen?

**N:** Jag har fattat det som att lärarna ska göra så att vi hittar vår egen information /.../ och det betyder: Här har du en bok. Läs till du hittat det du vill veta! Eller, läs det här tills du har hittat vad jag vill att du ska veta! Sen ska du skriva ner det på ett papper den 24 januari, så blir du godkänd (vt 9:1,15).

För Niklas är således läraren som undervisar en viktig person. Eftersom Niklas är medveten om att han lär lättare genom att lyssna än läsa, saknar han den rollen hos sina egna lärare, en roll som dessutom är själva innebörden i begreppet skola för Niklas. Mot läroplanen, som han förstår den, är han starkt kritisk.

Även skriften, så som den är utformad, ställer krav på den som ska läsa eller skriva, och för Niklas har kroppens möte med ord och text varit problemfyllt på många sätt. Syn, hörsel och motorik samarbetade dåligt med de krav som finns inbyggda i skriftspråket.<sup>192</sup> Han har emellertid fått hjälp med glasögon, så att seendet ska fungera så som skriven text fordrar, alltså kunna fokusera och låta blicken röra sig över rader och sidor med båda ögonen samordnade. Han har också fått hjälp med träning av hörseln så att han tydligare ska kunna uppfatta språkljuden och därmed lättare kunna stava rätt. Kvardröjande nyföddhetsreflexer leder till att han helst sitter och väger på stolen, kroppen trivs bäst så. Att väga fram och tillbaka är en naturlig ställning för honom, men den ställer rimligtvis till svårigheter när han ska läsa, eftersom avstånd och riktning från ögonen till texten hela tiden skiftar. På samma sätt försvårar det skrivandet om kroppen inte är stadig och stilla när han för pennan över papperet och en stor del av svårigheten med att skriva ligger just i att styra pennan. Han föredrar att skriva på dator, och förklarar med hela kroppen varför.

---

<sup>192</sup> Se i Kap 5 om de krav skriften ställer på den som läser eller skriver.

N: Det flyter liksom på med en dator. När allting går bra så är det bara att flyta på. Pennan! Den är så ... ont i fingrarna! Och så ... går stiftet av! Och så ... ska man vässa pennan och ... sånt där som man aldrig gör på tangentbordet (vt8:3,2).

Pennan har uppenbarligen inte blivit en förlängning av hans kropp, medan datorn tycks vara på väg att bli det när Niklas går i år 9.

I mötet med skolans krav framträder också andra kroppsliga aspekter av Niklas levda erfarenhet. Han är morgontrött och har svårt att komma igång med dagen, och även längre fram på dagen är han ofta trött, har huvudvärk eller ont i magen. I slutet av år 8 är huvudvärken och magen inte längre så besvärliga. Själv ser han det som en följd av att han äter mera ordentligt och att han regelbundet tränar konditionen. I år 9 säger han att skillnaden mot 8an är att han nu är mycket tröttare. Möjligheten till en stunds vila hos specialläraren finns heller inte längre. Under 9an har han också en hel del frånvaro med tveksamma orsaker och en del rent skolk. Till exempel har han glidit mellan olika ”elevens val”-grupper, där betyg inte ges, och ibland inte varit någonstans (vt 9:1; Svenskläraren, 02-02-14).

## Projekt

Som jag uppfattar Niklas projekt påminner det om Mats. Livet är intressant och det finns mycket som är lockande att pröva på och lära sig. Niklas själv är aktiv, fantasifull och mycket social, och han gillar också logiska utmaningar. Men jämfört med Mats har han längre skolerfarenhet bakom sig och har lärt sig att hantera skolans krav. Han vet att man måste göra vissa saker och lära sig vissa saker, inte alltid sådant man är intresserad av eller själv har valt, men man behöver det för att få bra betyg.<sup>193</sup> När vi pratade om betyg första gången under hösten i år 8 förväntade sig Niklas att ha minst VG i alla ämnen när han lämnar grundskolan. I 9an minns han inte att han hade uttalat den ambitionen. ”För VG kommer jag inte att ha i alla ämnen, det vet jag. Men jag ska se till att få G i alla ämnen, det ska jag. ... Man säger så mycket!” (vt 9:1,9). När det gäller skolprojektet räknar emellertid

---

<sup>193</sup> Jfr även här till exempel Dysthe (1996) om procedurengagemang och äkta engagemang; Se Kap 4.

Niklas med att föräldrar och lärare hjälper honom och tjuatar på honom, så att han får arbetet gjort. Livet är en sak, skolan tycks vara en annan. Skolan och omproven är trots allt inte det viktigaste i livet.

## Själv

Jag ber Niklas beskriva sig själv. Han är intresserad av scouting och fantasy säger han, och kamraterna betyder oerhört mycket. Denna bild förändras inte under de månader jag följer honom, men när det gäller skolan och lärandet ändrar han sig. I 8an ser han sig själv som en som inte bråkar utan gör som de säger till honom, eftersom han tror att han har nytta av det: att använda de glasögonen han får av optikern, att lyssna på hörselträningsbanden, att gå till specialläraren varenda lektion i svenska och språkval och göra det hon säger (ht 8:1). I 9an är han frustrerad över att andra bestämmer (vt 9:1).

Niklas ger emellertid i alla sammanhang intryck av att ha gott självförtroende. Omprov och sådana saker tar han inte alltför allvarligt. Mamma tror att han gör omprov på allt, men det är högst vart femte prov, säger han (vt 8:3). I nian har han vågat låta håret växa och klä sig på sitt eget sätt, inte konventionellt. Han är medveten om att han har ett mycket gott självförtroende. ”Det är lugnt!” säger han. Vi diskuterar självförtroendets betydelse för lärandet, och då speciellt med avseende på läsning och skrivning.

**Cc:** Hör självförtroendet och läsningen och skrivningen ihop?

**N:** Ja, lite grand /.../ Du får ju bättre självförtroende när [det går bättre]. Det är ju självklart! Eller om du lär dig någonting du kan bättre, så blir det bättre självförtroende. Och tvärtom. Går det sämre, eller, ja, inte går framåt, då kan du ju få sämre självförtroende av det.

**Cc:** Vilket är viktigast, inläringen eller självförtroendet?

**N:** Det blir ju samma. ... Nja, självförtroendet är nog viktigast, för har du inget självförtroende kan du inte lära dig någonting heller. Polare som har ytterst dåligt självförtroende, dom lär sig ju ... dom får sitta och plugga i timtal, bara för att lära sig. Sen orkar man ju ingenting om man har dåligt självförtroende heller (vt 9:1,13).

Niklas ser alltså ett ömsesidigt samband mellan lärande och självförtroende, men kanske är självförtroendet viktigast<sup>194</sup>, säger han. Hur har dyslexin påverkat Niklas självbild? undrar jag. Det har inte haft någon avgörande betydelse, säger han. Andra delar av hans personlighet är viktigare, som att han är en bra kamrat och är solidarisk och ställer upp för sina vänner när dom behöver det.

**Cc:** Ser du på dig själv som en person med svårigheter?

**N:** Menar du med dyslexi och så där?

**Cc:** Ja. Det är ju dom svårigheterna vi har talat om.

**N:** Nej. Inte direkt.

**Cc:** Nej. Men hur ser du på dig själv i så fall?

**N:** Tänker inte på det. Alla mina polare vet att jag har dyslexi. Alla jag känner. Sen har väl inte alla accepterat [det]. Det är ingen som hackar. Dom som gör det får stryk, så! Nej, men jag menar ... mina polare, vi ställer alltid upp för varandra. /.../ Klart att vi retas! Men jag tar inte åt mig, för jag vet att dom flesta inte menar något illa. Är det någon som gör det, så, liksom, ingen bryr sig om vad han säger, och så ... Han får antagligen mer skit än jag fick (vt 9:1,13-14).

Niklas svar bekräftar min tolkning av hans berättelser – han ser sig inte som en person med svårigheter. Frågan är om han ens ser sig som en person i svårigheter. Han har ju, med hjälp av tjatande föräldrar och lärare tagit sig igenom skolan och tycks klara sina godkända betyg. De svårigheter han möjligen känner att han befinner sig i är de som skolan skapar genom organisationen av och undervisningen i språkval. Dyslexin finns visserligen med i Niklas bild av sig själv, men i en ganska undanskymd vrå.<sup>195</sup> Han är också så trygg med sina kamrater att han kan skaka av sig gliringar som trots allt kommer då och då. Den som slänger ur sig något retsamt mot Niklas får också räkna med att själv få en hel del tillbaka av kamraterna. Och, som sagt, vänskapen och gemenskapen med kamraterna präglar i mycket högre grad hans bild av sig själv.

---

<sup>194</sup> Sambandet mellan självförtroende och skriftspråkslärande påpekas av många forskare, till exempel Söderbergh (1988), Stadler (1994), Taube (1995), Høien & Lundberg (1999), Allard m.fl. (2002). Se Kap 4.

<sup>195</sup> Jfr Zetterqvist Nelson (2000) om hur barn och unga använder en dyslexidiagnos. Se Kap 5.

## Sammanfattande reflektion

Niklas levda kropp som läser och skriver rör sig mellan lust och tvång. Det är frestande att kalla lusten för hans projekt. Att få ge sig hän i en bok, att med läsningens hjälp kunna gå in i en annan värld, gör det mödan värt att lära sig läsa. Inte bara fantasyvärlden fascinerar Niklas, också till exempel mytologisk historia och aktuella samhällsproblem har fångat hans intresse. Han har alltså krav på det han läser. Det ska vara intressant och viktigt, gripande och fascinerande, och mångbottnat. Så ofta han kan skapar han ett fredat bo, ett *shelter*, runt sin läsning.

Att själv kanske så småningom kunna skriva så att andra grips av det gör det mödan värt att lära sig skriva. Men skrivkonsten tar tid att erövra för Niklas. Hans perception och motorik ställer till svårigheter när han ska skriva, ja, även för hans läsning under många år. Skriften och skrivandet ställer krav som han först så småningom lär sig hantera. Datorn blir här ett viktigt hjälpmedel, en förlängning av hans kropp. Även runt sin skrivning skapar Niklas, när tillfälle ges, ett fredat bo.

Detta lustfyllda projekt företar Niklas med intersubjektivt stöd. Det han själv ser är, att han och hans kamrater tillsammans utvecklar intressen, där läsning och skrivning ingår, på fritid och faktiskt ibland också i skolan. Det han kanske inte tänker på är, att även i detta sammanhang finns ett stöd från föräldrar och lärare. De visar honom till exempel vad som kan finnas och möjliggör för honom att upptäcka och lära. Det är självklart, därför osynligt.

Men Niklas lever också ett annat projekt, inte med lust utan av tvång. Han måste lära sig läsa och skriva, och han måste även läsa och skriva sig till kunskap i skolämnena, så att det kan bedömas som godkänt när han lämnar grundskolan. I motsats till äkta lärande finns, i Niklas värld, lärande för att klara betygskraven. I det projektet framträder intersubjektiviteten på ett annat sätt än i lustlärandet. Här ser han vilket stöd föräldrar och lärare ger honom med sitt tjat. Han behöver

faktiskt inte ta ansvar själv, de vuxna hjälper honom. Det intersubjektiva stöd som han har av en ambitiös klass och samarbetet med andra intresserade elever är, i detta sammanhang, självklart och därför osynligt.

## Kapitel 12

### Att få stöd och att ställa sig på egna ben – Rasmus

#### **Inledning**

Rasmus går i samma skola som Ana. Jag har redan beskrivit det slutna intryck den ger besökaren. Specialklassen, där Rasmus går, har emellertid ett eget klassrum med tillhörande grupprum att tillgå. Där är dörren alltid öppen när jag kommer och klassföreståndaren, Lena, finns till hands och tar emot mig och byter några ord innan Rasmus dyker upp. Han kommer från en lektion i en annan sal. Rasmus och jag får hemklassrummet eller grupprummet för oss själva medan den övriga i klassen är på annat håll. I klassrummet väljer Rasmus soffgruppen när vi sätter oss till, i grupprummet sitter vi vid långbordet mitt i rummet. Båda rummen bär tydliga spår av arbete, böcker, papper och pennor ligger framme. Men möblerna är enhetliga och en tydlig ordning råder. När vi träffas under första hösten på gymnasieskolan får vi använda ett klassrum i en annan byggnad än den där Rasmus vanligen håller till. Det är svårt för oss, var och en för sig, att hitta, och intervjun blir kort eftersom det snart står en klass utanför och vill komma in för att börja sin lektion.

Rasmus berättar öppet om sig och sina förhållanden, även sådant som varit svårt under hans uppväxt, och han kommenterar egenskaper hos sig själv, både sådana han tycker är positiva och sådana han anser vara



negativa. Han är alltid mycket artig och charmig. Ibland tycker jag mig höra andras omdömen i det han säger, men inte hans egen röst. Jag frågar om och spetsar till frågorna för att få veta om han har någon ytterligare version än den officiella när han funderar över sitt liv. Först framåt våren släpper han fram kritiska synpunkter på omgivningen, sådant som han tidigare inte sagt.

Flera personer i den närmsta omgivningen har också låtit mig få ta del av deras berättelser om Rasmus. Lena, klassföreståndaren, och Jakob, den assistent som står honom närmast, har berättat om det de ser i skolan, Jakob också en del om fritiden. Rasmus mamma talar om hemmet. När det gäller hans läs- och skrivutveckling hänvisar hon till den tidigare speciallärare, Birgitta, som funnits med som ett stöd sedan Rasmus gick i 5an. Till Birgitta hänvisar också klassföreståndaren och assistenten och, inte minst, Rasmus själv. Därför har jag ett långt samtal med henne under den hösttermin, då Rasmus just börjat i gymnasieskolan. Var och en av dessa ser Rasmus från sin speciella synvinkel, och tolkar det han eller hon ser, men inte alltid på samma sätt som Rasmus själv gör.

## Berättelsen om Rasmus på väg att utveckla sin skriftspråklighet

### **Bakgrund**

Rasmus bor tillsammans med sin mamma och sin tre år yngre bror i ett stort hus på landet. Två äldre syskon har flyttat hemifrån (ht 10:2). Föräldrarna skildes för några år sedan, något som han beskriver som en av sitt livs svåraste upplevelser (ht gy:1). Emellertid bor hans pappa inte så långt bort, och Rasmus är ofta hos honom också. Eftersom hans mamma arbetar i staden, där Rasmus skola ligger, kan han oftast åka till skolan med henne på morgnarna. För övrigt är det skolskjuts som gäller (ht 10:2).

Alla i familjen har svårigheter med skriftspråket, men ingen i så hög grad som Rasmus (Lena, 01-02-09; Birgitta, 01-11-07). Hans svårig-

heter har varit så uppenbara att någon formell utredning för att motivera placeringen i specialklassen aldrig har gjorts. Först inför övergången till gymnasieskolan görs en utredning och ett formellt intyg skrivs om att Rasmus har dyslexi (se tabell 1). När jag frågar Rasmus vad som är svårt med att skriva behöver han fundera en stund för att formulera sig. Sedan säger han att han tycker att bokstäverna låter exakt lika, till exempel lång och kort vokal. Men nu, när han går sitt tionde år i skolan börjar han kunna se ibland när orden är felstavade.<sup>196</sup> När det ser fel ut ber han om hjälp. Han har också nytta av datorns stavningsprogram, men det missar ofta fel med lång och kort vokal (vt 10: 7). Rasmus har valt att gå kvar ett extra år i grundskolan, dels för att arbeta mera med läsning och skrivning, men också för att försöka få VG i några ämnen<sup>197</sup> och därigenom höja sin betygspoäng.

Rasmus säger att han inte förstod att han lärde sig på ett annat sätt än andra barn när han gick de första åren i skolan (ht 10:3). Utifrån sett, som Birgitta berättar, verkade det som om han inte begrep sig på hur man gör när man lär i skolan.<sup>198</sup> Han klarade inte att fokusera på uppgifterna och blev tystlåten och drog sig inom sig själv. När han gick i femman fick han kontakt med Birgitta, en speciallärare som kom att betyda mycket för honom. De tyckte om varandra från första stund. Den första terminen satt han i hennes knä nästan hela tiden. Allt eftersom tiden gick kunde hon ställa allt högre krav på honom att koncentrera sig och arbeta. Han fick också tydliga och begränsade arbetsuppgifter med sig till klassen, och klarade även det allt bättre, men när Birgitta året därpå startade en specialklass för elever med dyslexi vid en 7-9-skola i den näraliggande staden, lämnades Rasmus

<sup>196</sup> Rasmus stavning och läsning börjar stödjäs av en allt säkrare ordigenkänning. Jfr Høien & Lundberg (1999), i Kap 4.

<sup>197</sup> De ämnen Rasmus siktar på VG i är matematik, historia och kemi. Övriga ämnen som han arbetar med år 10 är svenska, engelska, bild och idrott. I samhällskunskap, geografi, teknik, biologi och fysik är han redan godkänd och har därför släppt dessa ämnen. En dag i veckan är han på sin praktikplats vid en närbelägen filminspelningsstudio.

<sup>198</sup> Dahlgren & Olsson (1985) påpekar att barn som, när de börjar skolan, redan upptäckt skriftspråkets alfabetiska form och vilken nytta de kan ha av att läsa och skriva har lättare att lära sig läsning och skrivning i skolan än barn som inte själva upptäckt detta. Kullberg (1991) visar på den ”initiala kollisionskris” barn ofta hamnar i när skolans sätt att lära inte stämmer med deras eget. Se Kap 4.

utan hennes stöd. Själv klarade han inte att arbeta i en vanlig grundskoleklass (Birgitta, 01-11-07). Under våren i år 6 fick han därför flytta till den skola där Birgitta arbetade och börja i specialklassen, redan som sjätteklassare.

**R:** När jag skulle söka till högstadiet så kom Birgitta och sa att: Du kan få börja på H-skolan, och så gå med henne då. Det tyckte jag var jätteskoj. Och jag visste att jag inte skulle få det så där jättebra på D-skolan [den högstadieskola inom vars skolområde Rasmus bodde]. Det skulle vara mycket bättre här. Få bättre hjälp på H-skolan. Så jag började här.

/.../

**Cc:** Om inte Birgitta hade funnits där, och om inte hon hade känt dig och så, hur hade det gått i så fall?

**R:** Mm. Då hade jag suttit och ... då hade jag haft jättelångt hår och ... vaselin i håret, fett och så, /.../ och skolkat ... vart värsting. /.../ Fattades hon hade jag aldrig kommit så här långt (vt10:3).

Men när Rasmus går sitt tionde år i grundskolan är Birgitta sjukskriven. Klassen har fått en ny klassföreståndare, Lena, och Rasmus befinner sig ofta i opposition mot henne. Han förklarar det med att "hon kör med så konstiga grejer [i undervisningen], inte som Birgitta. Som Birgitta körde var bra" tyckte Rasmus (vt 10:3,3). Jakob, som varit assistent i hans klass några år, finns med även detta år, och till honom har Rasmus kvar det förtroendefulla förhållandet från tidigare.

## **Skolår 10, studiens fokus**

Den klass Rasmus går i är en specialklass som i första hand är avsedd för elever med dyslexi. I klassen går tolv elever i skolår 7 – 10. Detta år är Rasmus äldst. Han har hög status i gruppen, han är "kung", men inte på ett översittaraktigt sätt (Lena, 01-01-30). Tillsammans med klassföreståndaren arbetar två assistenter, som ofta följer med för att hjälpa till i de vanliga klasser där eleverna har en stor del av sin undervisning. Klassrummet är möblerat med elevernas arbetsbord, en soffgrupp och datorplatser där varje elev har sin egen dator. Klassbiblioteket är relativt välförsett.

Rasmus har, som framgått, s.k. ”anpassad studiegång”. Han har också schemalagda timmar för ”läxhjälp” de flesta veckodagarna. Svenska och läxhjälp har han i den lilla gruppen, övriga ämnen läser han tillsammans med en av skolans niondeklasser. Praktikplatsen hos vaktmästaren vid filmstudion har han själv ordnat genom kontakter.

Under detta läsår visar Rasmus alla tecken på att vara trött. Han ligger i soffan och ser förorättad ut när Lena säger åt honom att komma och sätta sig tillsammans med de andra vid en genomgång och han ligger halvsovande över arbetsbordet när Jakob försöker få honom att arbeta med lång och kort vokal. Under skoltid ser lärarna honom med hängande hållning och ett trött uttryck i ansiktet (Lena, 01-01-30). Alla jag frågar säger också att Rasmus är lat, inte själv tar itu med arbetet och gärna låter andra göra det jobbiga, till exempel att skriva (Lena, 01-02-09; Modern, 00-12-13; Jakob, 01-03-21; Birgitta, 01-11-07). Själv säger han också att han är lat, till exempel när det gäller läxläsning:

**R:** När det gäller läxläsning är jag inte så jätteenvis. Ibland får jag bara lust att lägga av.

**Cc:** Och då lägger du av?

**R:** Ja. Fast sen så får jag samvete för att jag kanske borde läsa på. Då läser jag på. Fast jag tycker själv att jag förstår. /.../Jag är inte så envis (ht10:4,3).

Jag tar upp frågan om arbetsinsatsen vid flera tillfällen, och Rasmus förklarar hur han själv kan uppleva det:

**Cc:** Varför blev det inte, varför läste du inte på mer?

**R:** Man orkar inte läsa, man ... huvudet blir som deg. Just då klarar man inte av att läsa. /.../ Jag försökte läsa, men det blev för segt (ht10:3,2).

Huvudet blir som deg när han ska ägna sig åt skolarbetet och håglösheten lägger sig över honom. Först så småningom får jag i våra samtal klart för mig att det är vissa saker som mer än andra får honom att bli trött, till exempel formella övningar i svenska. Han vill hellre skriva berättelser som han hittar på, och där fantasin får flöda, än syssla med stavning och ordklasser. Här ligger också en konfliktfylld jämförelse mellan två lärare, Birgitta och Lena. Rasmus menar att han skrev mer under tidigare år, då Birgitta var lärare i klassen.

**R:** [Birgitta] tyckte det var viktigt att vi skrev mycket. Så då gick det bra ... och så tyckte hon att det var viktigare att man kunde också skriva och ha kul. /.../ Hon rättade och så satt jag bak och kollade. /.../ Sen Birgitta slutade så har det nästan inte blivit något.

**Cc:** Ger Lena andra ämnen, eller ger hon inte tid för skrivning, eller vad beror det på?

**R:** Jag vet inte ... hon tycker väl det finns andra saker som är viktigare. Birgitta brydde sig inte så jättemycket om att jag skulle kunna adverbial. Hon kunde ju [ha] med verb och sånt ibland, men hon gjorde ingen stor sak av det (vt 10:2,4-5).

Under vårterminen år 10 har Rasmus en hel del frånvaro, som mest beror på att han är trött på morgonen, trött på tjetet och inte motiverad för skolarbetet (Jakob, 01-03-21). Men det är inte alla delar av skolarbetet som gör honom trött och håglös. Jakob påpekar att Rasmus inte är sjuk på torsdagar eller fredagar. Det är dagar då han har idrott och historia, och han siktar på MVG i idrott och VG i historia. När jag så frågar Rasmus, bekräftar han att Jakob har "gissat rätt" (vt 10:3,5). Och tröttheten tycks heller inte finnas med i andra sammanhang. När han, tillsammans med sin mamma, kommer till utvecklingssamtal, eller när han håller på med ett fritidsintresse eller är på prao är han helt annorlunda, pigg och alert, har god hållning och är en mycket charmerande person som överallt får goda omdömen (Lena, 01-01-30).

Läxhjälpen i skolan är viktig för att Rasmus ska lyckas med sitt arbete, eftersom det han tar hem ofta inte blir gjort (Modern, 00-12-13; Birgitta, 01-11-07). Under år 10 använder han läxhjälpstimmarna i skolan till att arbeta med de ämnen han vill ha VG i. Däremot lägger han ingen extra tid på läsning eller skrivning. Lena påpekar för mig att han behövde använda läxläsningstiden också till tystläsning (Lena, 01-04-25). Själv säger han att de förut hade en timme i veckan för tystläsning i klassen, men det har de inte längre (vt 10,2). Elev och lärare tycks ha olika åsikter om skolarbetet i flera sammanhang.

Under hösten år 10 läser Rasmus fortfarande hellre högt för sig själv än tyst.<sup>199</sup> Under höstterminen läser han för första gången ut en längre

---

<sup>199</sup> Även Rasmus behöver alltså ha stöd av att höra vad han läser för att förstå. Jfr Kap 4.

bok, *Röde Orm*,<sup>200</sup> på egen hand i skolan. ”Den är på 223 sidor. Jag läste den ungefär på två månader!” (ht 10:3,3). När vi träffas nästa gång har han skrivit en recension av boken, och jag ber honom läsa upp den för mig.

Rasmus läser upp sin recension av *Röde Orm*. Till att börja med går det bra. I mina öron låter det som en lite gammaldags uppläsning med skriftspråkligt uttal. Sedan rör det till sig, eftersom det finns en hel del ändringar och rättelser i manuskriptet och felstavade ord gör att Rasmus själv inte kan läsa vad han skrivit. Jag försöker hjälpa honom, och tillsammans dechiffrerar vi texten. Recensionen är kortfattad, men innehållsligt tydlig och klar. I sammanfattningen av innehållet tar han sikte på det viktiga, han kommenterar bokens uppställning och avger till sist ett omdöme, vilket måhända inte är så väl underbyggt (Anteckningar, vt 10:1,1).

Redan i början av vårterminen tycker han att det är lättare att förstå när han läser tyst (vt 10:1). Jag frågar hur han bär sig åt om han stöter på något ord som han inte kan avläsa. Då läser han det en gång till, säger han, och om han ändå inte förstår vilket ord det är, läser han hela meningen och ser om han då förstår. Om han fortfarande inte förstår så ger han upp. Han ser själv att detta är ett mönster i hans förhållande till läsning och skrivning; om det blir för svårt ger han upp (vt 10:1,2).

Men tillvarons grundläggande tvetydighet gör sig påmind här i berättelsen om Rasmus. När han har matematik, eller när han har ett prov med uppgifter att läsa, så vet han visserligen att han har rätt att få hjälp, så att någon läser högt för honom, men ändå försöker han själv först. Bara om han inte förstår, frågar han läraren, men då drar han sig inte för att fråga. I sådana sammanhang ger han inte upp, och han är heller inte rädd att visa att han inte riktigt klarar av att läsa uppgiften (vt 10:3).

Under höstterminen börjar han på en berättelse om utanförskap. Inledningen är mycket lovande innehållsmässigt. Efter att han själv tagit hjälp av datorns stavningsprogram ser den ut som följer:

---

<sup>200</sup> Frans G. Bengtsson (1997). *Röde Orm*. Stockholm: Norstedts.

Om att inte passa in

Han stog ute i snöblasket mitt på skolgården och undrade vad han skulle göra. Hans klasskompisar hade gömt sig för att tjuvröka. Han var ändå i klassen som inte ville röka då var man en fegis en mes en baslig liten snorunge som inte för kände kompisar som var coola. Detta är en berättelse om att ta va stod från man dyker är fel men ta konsekvens för det (00-12-14).

**Figur 6.** Inledningen till Rasmus uppsats om utanförskap.

Om att inte passa in. Han stod ute i snöblasket mitt på skolgården och undrade vad han skulle göra. Hans klasskompisar hade gömt sig för att tjuvröka. Han var den ende i klassen som inte ville röka. Då var man en fegis, en mes, en barnslig liten snorunge, som inte kände för kompisar som var coola. Detta är en berättelse om att avstå från det man tycker är fel och ta konsekvenserna av det.

Emellertid sätts en tidsgräns före jullovet för uppsatsen och Rasmus orkar inte göra den klar som han tänkt. Slutet blir därför avhugget. ”Slutet blev inte så jättebra,” säger Rasmus (vt 10:2,5).

Vid slutat av år 10 ber jag Rasmus summera läsåret som gått. Trots allt har det varit ganska bra.

**R:** Jag har lärt mig läsa mycket bättre. Det hade jag väl aldrig trott! Och jag har fått VG i dom ämnena jag hade hoppats på. Så det har egentligen gått. Men egentligen hade jag inte trott att jag skulle vara så skoltrött (vt 10:3,4).

Om nu skolan ofta visar sig jobbig och tråkig så är fritiden desto mer intressant och viktig. Simning är ett stort fritidsintresse för Rasmus, och det ger honom självförtroende när han känner att han lyckas bra. Han tränar regelbundet och är en av de duktigaste i sin klubb (ht 10:2). Teater är hans andra stora intresse (Modern, 01-01-08), och via sitt praktikarbete har han en viss inblick i filmens värld. Han får ibland lust att skriva berättelser eller manus hemma, men avsikten förverkligas inte (vt 10:3).

Kamraterna är också viktiga för honom, särskilt tjejkompisarna (vt 10:1). Med dem kan han prata och anförtro sig, och lita på att de inte för vidare det han sagt. Att kamraterna verkligen är mycket viktiga

förstår jag när han svarar på min fråga om varifrån han hämtar krafter att hantera de svårigheter dyslexin medför: ”Om jag blir väldigt ledsen så är det kompisar som hjälper mig, som jag bryr mig väldigt mycket om” (vt 10:3,9).

### **Gymnasieår 1, uppföljningen**

Vid den uppföljande intervjun ett halvår senare går Rasmus i gymnasieskolan i en grannstad, estetiskt program med inriktning mot drama. Han har kommit igång med sin fritidsläsning under sommarlovet, då han läst mycket, och har sedan fortsatt under hösten (ht gy:1). Han bor fortfarande hemma, men har en önskan om att få bo på egen hand i staden under veckorna, något som hans mor ännu inte tillåter.

Däremot har han skrivproblem av rent praktisk art, eftersom han inte kan skriva ut från sin personliga dator, varken hemma eller i skolan, och det har varit svårt att få hjälp med detta. Han går ju inte längre i en särskild grupp med tillgång till mycket hjälp, och själv har han inte förmått driva frågan, när ingen tycks ha tid att hjälpa honom. Det har därför varit omöjligt att lämna in vissa skrivuppgifter, och i något ämne kommer han inte att få betyg vid jul. Allt eftersom ser man till, från skolans sida, att anpassa hans studiegång med hänsyn till hans svårigheter, berättar han (ht gy:1).

Under denna första termin i gymnasiet har Rasmus självförtroende blivit stärkt. Han känner att han har fått visa fram sin förmåga att spela teater och får uppskattning för det. Det är lite av barndomens låtsaslekar som nu fortsätter, menar han. Birgitta, som han fortsatt har mycket kontakt med, har varit mycket skeptisk till val av gymnasieprogram. Hon menar att Rasmus inte alls kan spela teater, och hon har avrått honom från detta val (Birgitta, 01-11-07). Men han trivs gott, får beröm för sina improvisationer och känner att han utvecklas inom ett område som han själv valt, och tillsammans med klasskamrater som är intresserade av samma saker som han själv (ht gy:1).



## Krav

Jag undrar vilka krav Rasmus känner från omgivningen. Mamma vill att han inte ska slåss med sin lillebror, och att han ska bära in ved och städa rummet. Pappa vill att han ska sköta sig, inte knarka, röka, snusa eller dricka. Klassföreståndaren, Lena, vill att han ska försöka arbeta så gott han kan. För att träna skrivningen vill hon att han ska skriva i ”Tankeboken”<sup>201</sup> varje dag, men det vill inte Rasmus. Det är för privat, tycker han. Han funderar också över andras krav och sina egna krav.

**R:** I skolan så får jag krav från vad dom tycker att jag ska göra, men jag tänker inte så mycket på det. Jag tänker mera på vad jag vill göra.

**Cc:** Är det dina krav eller skolans krav som viktigast för dig?

**R:** Ja, jag tycker ... det är väl mina krav. Jag bryr mig inte så mycket om vad skolan tycker, men jag tar till mig det, alltså. /.../ Dom kraven är ju egentligen för att hjälpa mig. Men ibland, när jag tycker dom är för jobbiga, så försöker jag ... ja, försvinna här inne

**Cc:** Sen kan ju krav vara dåliga, och krav kan vara bra.

**R:** Men, skolan hade ju krav på mig, att jag skulle läsa. Och jag brydde mig inte om, utan bläddrade i böckerna. Och nu så läser jag. Jag läste ut den boken [*Röde Orm*], den är ju den första jag har läst ut, som har så många sidor. Det är ju också en fördel att skolan sätter krav på en att man jobbar, fast man inte vill i början. (ht10:3,7)

Kanske är det så att skolans krav så att säga ”finns i luften”, skolan visar sig bland annat som krav. Allt eftersom eleverna lär, klarar de av att motsvara allt högre krav.

## Projekt

Under år 10 funderar Rasmus mycket på vad han vill bli. Under hösten säger han att ...

---

<sup>201</sup> Tankeboken är en skrivbok där eleverna ska skriva ner sådant som de funderar över.

**R:** Om jag hade ... kunnat läsa normalt så hade jag hängt med lite mer, så hade jag kunnat söka till dom linjerna jag verkligen vill (ht 10:3,6).

Då tänker han på till exempel idrottsgymnasiet, där han inser att han inte kommer in på de betyg han har. Men en annan hett omhuldad önskan är att bli skådespelare, och skådespelardrömmarna får åter näring när han så kommer in på det estetiska programmet. Efter en termin där har han fått en delvis ny identitet, ”vi esteter”, och känner att han aldrig haft det så bra i skolan som han nu har det. Projektet att bli skådespelare är vid detta tillfälle ett livsprojekt, och de svårigheter med skriftspråket han är så väl medveten om lägger ingen hämsko på hans iver. Att läsa in roller, ja, det ordnar sig.

## Själv

Jag frågar under hösten år 10 om dyslexin har påverkat något annat i Rasmus liv än just läsningen och skrivningen. Han svarar att det är det här att han inte går i normalklass. Det är det som mest gör att han märker det. Men han skulle inte vilja vara utan specialklassen. Man lär sig mer, menar han (ht 10:3). Hur har dyslexin påverkat hans bild av sig själv? Har han känt sig dum och obegåvad?

**R:** Så har jag nästan aldrig känt det. Jag förstod ju inte, nästan inte, när jag gick i början, att jag inte lärde mig som dom andra. Jag förstod aldrig att jag ... att jag hade såna här problem. Jag tyckte nästan aldrig att jag var dum. /.../ Och det var ju också en tröst, när man satt där i klassen, att jag visste vad jag kunde, ... andra saker (ht 10:3,6).

De senaste åren har Rasmus allt tydligare kunnat se sina starka sidor. Samtidigt har han lärt sig att inte dra sig för att tala om att han har dyslexi och svårt med läsningen och skrivningen, och vara noga med att få den hjälp han har rätt till. Birgitta bekräftar att hon har arbetat för att han ska lära sig tala om vad han behöver, vilka svårigheter han har och vilken hjälp han behöver, till exempel vid prov (Birgitta, 01-11-07). Den Rasmus jag möter känner sig själv ganska väl och är inte rädd att visa fram vem han är, även om vissa saker är roligare att visa än andra. Han har också en mycket god social förmåga.

**R:** Jag är nog väldigt social. Jag gillar att vara med ... fast jag gillar inte att vara med allt slags folk. Sânt som ... inte såna som bråkar och 'tykar' med mig, är elaka. Såna människor tycker jag inte om att vara med. Men såna som man kan prata med, och umgås, ha kul med. /.../ Jag gillar att idrotta. Jag är nog ... jag gillar att vara bra på sânt. Jag är nog lite ... gillar att bestämma också. /.../ Det kan man säga. Jag tänker nog på tjejer två gånger i minuten. /.../ Jag gillar inte att vara så där jättesynlig. ... Jag behöver inte vara den som syns mest i klassen.

**Cc:** Är det skillnad i klassen och i simning till exempel?

**R:** Jag vill ju vara synlig när jag får beröm. Då vill jag gärna var synlig. Och så tvärt om, jag vill inte vara speciellt synlig när jag sen får [klander].

**Cc:** Är det stor skillnad på Rasmus i skolan och Rasmus på fritid?

**R:** Jag är nog kaxigare på fritiden. /.../ I simningen, när jag tränar, så gör jag mitt bästa hela tiden. Och i skolan så är jag antingen trött, eller så är jag lite busig, eller vad man ska säga (vt10:1).

Kamraterna är, återigen, viktiga för Rasmus, men han väljer vilka han vill umgås med. Han vill kunna prata och trivas med dem, och "tjejer" är ofta just sådana. När det gäller saker han är duktig på, som simningen, vill han gärna få synas, men när det gäller läsning och skrivning är det inte så noga med det. I sina fritidsaktiviteter satsar han och är beredd att jobba hårt. I skolan är det på ett annat sätt.

Vid några tillfällen har Rasmus hänvisat till sitt goda minne när han har förklarat för mig varför han inte bryr sig om att läsa så noga inför prov. Jag undrar vilken plats det goda minnet har i hans bild av sig själv:

**Cc:** Det här att du har bra minne, har du funderat över vad det?

**R:** Det är väl för att jag inte, ... jag inte kan, ... haft svårigheter med att läsa och skriva. Så har jag blivit mycket starkare /.../ Fast inte när det gäller namn. Jag kan glömma tjejers namn, telefonnummer och namn, så det kan bli pinsamt. /.../ Formler och siffror och så, jag har inte så starkt sifferminne. /.../ Och årtal är ju svårt (ht10:2,7).

Rasmus ser hur han utvecklats och lärt sig allt mer. Tidsperspektivet finns ofta med i hans berättelser om sig själv. Han minns och berättar och förstår sin utveckling i ljuset av sitt levda liv. Under åren här på

denna skola har jag vuxit upp, konstaterar han. Jag var sprallig och kunde inte koncentrera mig när jag började här. Nu kan jag. Den största framgången är läsningen i början av tionde året. Detta år blev bättre än jag väntat mig, säger han, det har varit rätt kul, och så lärde jag mig läsa (vt10:2).

I sina tankar på framtiden, och då närmast gymnasiet, utgår han från den bild han har av sig själv. Han känner sina starka sidor, minnet, nyfikenheten, fantasin och förmågan att lyssna aktivt till andra, men han ser också vilka svårigheter han kan möta, först och främst på grund av läsningen och skrivningen, men också, säger han, därför att han är lite för nyfiken och lite för snäll.

### Sammanfattande reflektion

Den levda tiden framträder tydligt i det Rasmus berättar. Att leva i en ”intentional båg” (Merleau-Ponty, 1962, 1999) är en, inte bara levd utan också reflekterad, erfarenhet för Rasmus. Hans liv hänger ihop, han är medveten om hur det har varit och vilket sätt det hör ihop med vad han nu är och vart han är på väg i livet. Det finns flera parallella trådar i hans berättelse som visar detta.

Rasmus berättar om hur han som liten pojke inte förstod sig på hur man gör i skolan, och hur Birgitta kom in i hans liv och skapade ordning i kaos, och hur hon också fortsättningsvis har väglett honom att bli den person han idag är. Birgittas berättelse, som har ett lärarperspektiv, visar mig barnet vars dyslexi var, och är, så svår och genomgripande att den kunde ha präglat honom totalt om han inte fått hjälp. Med stöd av Birgitta har Rasmus alltså kunnat utveckla sina starka sidor och bygga upp en positiv identitet, där dyslexin erkänns men inte präglar hans självbild.

Rasmus berättar också att han som liten lekte låtsaslekar, och att dessa fanns med långt upp i skolåren, ja, kanske fortfarande gör det när han börjar på gymnasiet och får träna sig att dramatisera. När Rasmus väljer estetiskt program med inriktning mot drama är det ett uttryck

för hans identitet. Han känner sig själv som en fantasifull, kreativ och lekfull person. I hans självbild är svårigheterna med läsning och skrivning helt underordnade, och han oroar sig inte för att de ska hota hans identitet.

En tredje tråd som jag ser i Rasmus berättelse, även om han själv inte talar om den, är tonåringens frigörelse från gamla auktoriteter. Han gör uppror mot klassföreståndaren, Lena, framför allt genom ett segt och ihärdigt motstånd mot det arbete hon förväntar sig av honom. Han vill frigöra sig från mamma genom att flytta till staden där gymnasieskolan ligger, bo på egen hand där och pröva att stå på egna ben. Han börjar också frigöra sig från Birgitta genom att välja en utbildning med inriktning mot drama, trots att Birgitta uttryckligen talat om för honom att han inte kan spela teater, åtminstone inte det hon sett under tidigare år i skolan.

Slutligen vill jag rikta uppmärksamheten mot Rasmus projekt. Som jag förstår det, är hans strävan under de tre terminer jag träffar honom, att få uttrycka sig i drama, i idrott och i angelägna samtal. I drama känner han att fantasin får utlopp, i idrott kan han glädjas åt sin vältränade kropp och i samtal, framför allt med sina tjejkompisar, kan han lära känna världen, andra människor och sig själv. Projektet att lära sig läsa och skriva får inte mycket utrymme här. Kanske är det så att det är lärarens, framför allt Birgittas, projekt, och även för henne har det bara varit ett delprojekt. Det viktiga har, också för henne, varit att stödja Rasmus positiva utveckling sedd som en helhet. Med lärarens kunskap om skriftspråkslärande har hon dock kunna tillrättalägga situationen, så att Rasmus också har lärt sig att läsa och skriva.

## Kapitel 13

### Att skaffa sig lite lärdom – Eyvind

#### **Inledning**

Jag lär känna Eyvind när han är 26 år och går på SOL-programmet vid en folkhögskola. "SOL" disponerar hela undervåningen i en villa. Lokalerna är ljusa, rymliga och ombonade. Vi träffas till intervjusamtal en gång i månaden, sammanlagt åtta gånger, under hans andra läsår vid folkhögskolan. Vid samtalen sitter vi oftast i det lilla biblioteket där vi är ostörda medan undervisningen pågår i de andra rummen. Efter intervjuerna stannar jag kvar som deltagande observatör resten av dagens lektioner. Stämningen är oftast lugn, ibland lite sömnig, och förhållandet mellan lärarna och de vuxna eleverna vänligt och avspänt. Eyvind och jag träffas ytterligare en gång för en uppföljningsintervju när Eyvind har lämnat folkhögskolan, då i hans hem.

Eyvind är gärna med i min studie och är positiv och samarbetsvillig vid intervjuerna. Ändå är jag ofta osäker. Möts vi verkligen i samtalen? Räcker de knappa orden till för en gemensam förståelse? Kan jag uppfatta och förstå hans levda värld? Eyvind är en tystlåten och blyg person, och språket flyter inte lätt för honom. Han funderar länge och svarar ofta att han inte vet. Vi har svårt att mötas i samtalet, inte på grund av ovilja, utan på grund av olika horisonter, olika

kunskaper och värderingar och olika tillgång till språkliga uttryck. Eyvind kan mycket om bilar, och han känner väl kulturen i ett brukssamhälle. Han är praktisk-teknisk, vilket visar sig till exempel när min bandspelare råkar vara inställd på röststyrning och han lägger märke till att bandet stannar och startar till synes av sig självt. Däremot är han inte van att fundera över varför saker och ting förhåller sig som de gör, och när jag frågar har han inga färdiga svar att ta till. Han anstränger sig emellertid att ge mig svar, och jag anstränger mig att vänta och framför allt att ge utrymme åt hans funderingar. Jag tänker också att jag måste vara extra försiktig med att dra slutsatser från intervjuerna med Eyvind, så att data inte produceras enbart från min horisont. Därför blir observationerna och även samtalen med läraren i SOL-programmet viktiga pusselbitar till helhetsbilden.

Vid den uppföljande intervjun, våren ett år senare, träffas vi i Eyvinds bostad i Åstad. Vi sitter vid hans köksbord och pratar med varandra, och denna gång är samtalet ett verkligt möte. Det känns som om vi är gamla bekanta som träffas och gläds över att se varandra igen, och Eyvind berättar om vad han gör och hur han tänker om det på ett öppnare sätt än tidigare. Många pusselbitar från tidigare samtal och observationer faller på plats för mig.

## Berättelsen om Eyvind på väg att utveckla sin skriftspråklighet

### **Bakgrund**

Från sin barndom berättar Eyvind att hans mamma flyttade till ”någon annan” när han själv var i 4-5-årsåldern. Han och den ett år yngre systemen blev kvar hos pappan, medan hans mor tog med sig den yngste brodern när hon flyttade. Eyvind bodde en tid på barnhem i förskoleåldern, och under de tidiga skolåren placerades han under två perioder i fosterhem, samtidigt som systemen placerades i ett annat fosterhem. Under barndomen och uppväxten har Eyvind och hans syster i hög grad skött sig själva när pappan varit ute. Periodvis har det funnits

styvmödrar i hemmet. En av styvmödrarna låg bakom att Eyvind blev utredd på barnpsykiatrisk klinik i en stad tio mil från hemorten. Han har än idag inte klart för sig varför han blev utredd och vad man kom fram till, men han upplevde det som att styvmodern hade ett horn i sidan till honom, och därför försökte bli av med honom (vt SOL:1, vt SOL:5). Om barndomen säger han: ”Man fick aldrig ro, riktigt” (vt SOL:1,10), och ”Det har varit rörigt hele tiden” (vt SOL:5,8). Han menar att hans problem i skolan inte i första hand har haft med hans dyslexi att göra, utan att det fanns så mycket annat som ställde till det för honom under uppväxten<sup>202</sup> (vt SOL:5).

Skolår 7 gick Eyvind på högstadieskolan i kommunens centralort, Bebo, men inför 8an flyttades han till låg- mellanstadieskolan i den lilla ort, Guberg,<sup>203</sup> dit fadern då hade flyttat. Han fick en egen resursperson som hjälpte honom ett antal lektioner i veckan och han fick möjlighet att arbeta i lugn och ro (ht SOL:1). Han minns att han fungerade bättre i skolan under år 8 och 9 och trivdes rätt gott.

*E:* Man var ju rätt stökig när man var mindre.

*Cc:* Blev det bättre med det?

*E:* Ah, det blev det. Fick ett rum för mig själv då (ht SOL:3, 3).

Som ung och vuxen har han bott på flera olika ställen. Efter att ha haft egen lägenhet en tid under högstadiet flyttade han hem till fadern och bodde där ”tills det blev krig igen” (vt SOL:1,10) och det åter var dags för eget boende, under en period i en sommarstuga (vt SOL:1). Efter grundskolan kom han in på fordonsteknisk linje i Åstad, ett samhälle i grannkommunen. Han gjorde alla praktiska moment, men inga teoretiska, och skrev aldrig något prov. Under andra året avbröt han utbildningen och fick praktik på en bilskrot och i en affär, och påbörjande nästföljande läsår en gymnasieutbildning i en stad, Avik, några mil bort. Även denna utbildning avbröt han och fick arbete som

---

<sup>202</sup> Jfr till exempel Söderbergh (1988) och Allard m.fl. (2002) om trygghetens betydelse för lärandet. Se kap 4.

<sup>203</sup> Berättelsen kan upplevas lite rörig och svårläst med alla dessa (fingerade) namn på orter där Eyvind bott eller gått i skola. Den rörighet läsaren ställs inför avspeglar dock endast i ringa mån den rörighet som Eyvind upplevt under sin uppväxt.



vaktmästare i hemkommunen (efter fh).<sup>204</sup> Han säger att han gillar att ”skruva på bilar” (vt SOL:2,5) och människor i hans omgivning anser att han är duktig på det. Han lär genom att pröva sig fram, berättar han, och är inte intresserad av att göra färdigt den teoretiska delen av gymnasieutbildningen (ht SOL:3).

Eyvind menar att det var i klass 7 eller 8 han lärde sig läsa, men han minns inte mycket av det. Under gymnasietiden började han förstå att läsning var viktigt, och att han inte kunde läsa tillräckligt bra (ht SOL:1). Samtidigt som Eyvind arbetade som vaktmästare ombesörjde arbetsförmedlingen att han fick genomgå en dyslexiutredning (ht SOL:3,2). Efter den erbjöds han att gå en SOL-kurs inom Komvux, nu åter på den ort där han bott som barn, Biby. Denna kurs kom att utgöra en vändpunkt i Eyvinds liv. Han fullföljde kursen och sökte därefter, med stöd av läraren och arbetsförmedlingen, till folkhögskolan, där han gått ett år när vi träffas. När han berättar om sitt liv konstaterar han, med syftning på utbildningar, att ”efter SOL i Biby har jag slutfört det jag påbörjat” (ht SOL:1).

Arbetsförmedlingen hjälpte alltså Eyvind till en läs- och skrivutredning och han fick en diagnos på sin dyslexi samt en ”handikappkod” hos arbetsförmedlingen (jfr. tabell 1). Däremot fick han själv inget papper där svårigheterna beskrevs. Arbetsförmedlingen har också hjälpt honom att få studiestöd, och detta ekonomiska stöd är en grundförutsättning för att han ska kunna studera. Han uttrycker det så att han ”hamnade på folkhögskolan”, men det behövdes inga långa tankar och överväganden inför det beslutet; han var arbetslös och tyckte inte att han hade något att välja på, och han är nöjd med beslutet. Sedan har det knallat på, och han har inte funnit någon anledning att avbryta.

**Cc:** Hade du själv kommit på [att gå på SOL-kurs och sedan söka till folkhögskola] tror du?

**E:** ... Jag vet inte om man skulle sitta här idag. Men det har ju varit bra (ht SOL:3,2).

Samtidigt menar Eyvind att alla beslut är hans egna.

---

<sup>204</sup> (efter fh) hänvisar till den intervju som gjordes efter att Eyvind hade slutat på folkhögskolan.

*E:* För ... det är ingen som kan bestämma att jag ska sitta här. Det måste man ju, för att få något resultat, ha förstått innan ... vad man är här för. /.../ Om man är tvingad så blir det ju ... inge gjort ... ändå (ht SOL: 2,10).

När Eyvind tänker tillbaka ser han ingen särskild person, som betytt något extra för hans lärande. Det stöd på vägen till folkhögskolan som han berättat att arbetsförmedlingen givit honom, har inget ansikte, det är inte knutet till en speciell person. När jag frågar efter lärare som han tyckte var bra, minns han med möda någon resurslärare han haft. Det var en i 2an och 3an, en annan i 5an ..., och sedan kommer han ihåg hjälpläraren i Guberg, som jobbade med honom under 8an och 9an. Han minns att han en period fick pröva att läsa upp och ner, men att det gick ungefär likadant som när han läste vanligt (ht SOL:2). Det känns som om alla dessa lärare faktiskt inte betytt särskilt mycket för honom. Slutligen tänker han på läraren på SOL-kursen i Biby. Hon stödde honom, hon kan ha betytt lite extra, kanske mest för det sätt hon organiserade arbetet på: var och en fick arbeta själv, med sitt eget material och i sin egen takt (vt SOL:4,7). Där kände han att han gjorde framsteg och för första gången på länge avbröt han inte påbörjade studier (ht SOL:1).

Jag undrar hur Eyvind tänker och känner när det gäller den barndom och uppväxt han har haft.

*Cc:* Skulle du vilja ändra något i ditt liv om du tittar bakåt?

*E:* Nä, det vet jag inte... Det har ju fungerat., ... ja, det har gått bra (vt SOL:5,4).

## **Andra året på SOL, studiens fokus**

Eyvind börjar sitt andra år på SOL-programmet när min studie börjar. Jag frågar honom om det första året vid SOL, och han svarar att han var nervös innan det började och fortfarande lite grand under de första veckorna. Det var nytt, både att gå på skolan och att bo på internatet. Men sedan tyckte han ”att det var kul hela året. Det var inte tråkigt. Allt var bara bra” (mail vt SOL).

Under detta andra år vid folkhögskolan har Eyvind skaffat sig en lägenhet i samhället. På kvällarna kommer han ofta tillbaka till skolan och träffar kamraterna eller sitter vid en dator och surfar på Internet. Han har inte någon speciell vän på folkhögskolan, alla går bra att umgås med, och han märker att det bidrar till hans självförtroende att kunna prata med många andra. De viktiga vännerna finns emellertid på hans hemort.

Detta andra år arbetar han vidare med samma sorts uppgifter som det första året. Var och en arbetar i egen takt och efter egen förmåga och hinner därför olika långt i kursen. Nu, andra året, känner han att han gjort framsteg, han har lärt sig hur man jobbar här,<sup>205</sup> han känner igen mycket och han kan hjälpa de nya eleverna. Arbetet är omväxlande, säger han, ibland lätt ibland svårt, och den blandningen tycker han är bra. Under höstterminen är han inne på att fortsätta ett tredje år på folkhögskolan, om arbetsförmedlingen ger honom studiebidrag (ht SOL:3).

Målet med att gå på folkhögskola formulerar Eyvind som ”att få lite mer kunskaper”. Hans förväntningar var att ”bli lite bättre - mer lärdom” (vt SOL:2,8). Han har däremot inga konkreta mål för studierna.

*Cc:* Är det något speciellt mål som du vill ha kommit fram till, innan du lämnar folkhögskolan?

*E:* Nej, det kan jag inte ... Det man lär sig det lär man sig (ht SOL:3,5).

Jag ber Eyvind förklara för mig vad som är lätt och vad som är svårt med läsningen och skrivningen. Han säger att det som är svårt med skrivningen är ”punkter och meningar och sånt, inte stavningen” (ht SOL:3). Han tycker det är lättare att skriva med penna än på dator, och hans handstil är snygg och prydlig. Han har märkt att det kan vara lättare att skriva en historia än att berätta den muntligt. Då kan han ta sig tid att tänka efter, han tycker att han ”får ut mer kunskap så”. Jag frågar om det tar lång tid för honom att hitta orden. ”Nej,” säger han, ”dom är i huvudet. Men dom ska komma ner på pappret sen” (vt

---

<sup>205</sup> Även vuxna kan, liksom barn, behöva tid på sig för att komma underfund med hur lärandet fungerar i ett nytt sammanhang. Jfr Kullberg (1991). Se Kap 4.

SOL:3,7). Eyvind vet alltså vad han vill berätta, men det är en viss möda förknippad med att sätta det på pränt. Han läser högt för mig, flera olika texter han själv skrivit (vt SOL:3). Högläsningen är långsam, inte helt flytande eftersom han behöver titta på varje särskilt ord, men han läser korrekt och det är behagligt att lyssna till honom. Hans berättelser är kortfattade. Här följer En spökhistoria, skriven med en på förhand given inledning och rättad med hjälp av datorns rättstavningsprogram.

### En spökhistoria

Urban cyklade hem genom skogen. Det var ruggigt och mörkt , vinden ven och regnet piskade honom i ansiktet . Han visste att det fanns spöken i skogen, särskilt efter mörkrets inbrott . Detta gjorde att han cyklade fortare och fortare. Men då small det han fick punktering på framdäcket. Han ramlade av cykeln. Och han såg sudit han hade ont i benet. Han såg ett vitt före mål som närmade sig. Han blev rädd vad et ett spöke som kom i mot han. Det kom närmare och närmare han blev allt räddare. Sen såg han att det var pappa som kom. Han hade hört smällen och gett seg ut och tittat. När han kom fram såg han urban som låg där. Han hade brutit benet pappan lyfte upp urban och bar honom hem till värmen.

**Figur 7.** En berättelse av Eyvind. Inledningen är given på förhand. Här nedan har den satts inom parentes.

(En spökhistoria. Urban cyklade hem genom skogen. Det var ruggigt och mörkt, vinden ven och regnet piskade honom i ansiktet. Han visste att det fanns spöken i skogen, särskilt efter mörkrets inbrott. Detta gjorde att han cyklade fortare och fortare.) Men då small det! Han fick punktering på framdäcket. Han ramlade av cykeln. Han såg suddigt och han hade ont i benet. Han såg ett vitt föremål som närmade sig. Han blev rädd. Var det ett spöke som kom emot honom? Det kom närmare och närmare. Han blev allt räddare. Sen såg han att det var pappa som kom. Han hade hört smällen och gett sig ut och tittat. När han kom fram såg han Urban som låg där. Han hade brutit benet. Pappa lyfte upp Urban och bar honom hem till värmen.

På fritiden läser Eyvind inte så mycket. Han kan läsa en del i tidningen, men han har aldrig läst en hel bok hemma. På SOL har han läst *Hemsöborna*<sup>206</sup> och en del småböcker, så pass likgiltiga att han har glömt vilka de var, men han letar i bokhyllan och plockar ut och visar mig en samlig korta texter (vt SOL:3). Han tycker inte det är svårt att läsa, säger han, men när jag frågar om textremsan på utländska filmer svarar han, att om han läser texten så hinner han inte se bilderna, alltså filmen (vt SOL:2).

Den bild skolans test ger stämmer delvis överens med Eyvinds egna erfarenheter. Han läshastighet har visserligen ökat, men han läser långsammare än textremsan på filmer rullar.<sup>207</sup> Han har större svårigheter med stavningen än han själv är medveten om; han har problem på den grundläggande nivån att få med alla ljud/bokstäver i ett ord. Samtidigt kan han stava många högre frekventa ord, ord som han själv väljer att använda i sina texter (läraren, 01-04-06).

Under vårterminen arbetar Eyvind en del med körkortsteori, dels på folkhögskolan där materialet finns tillgängligt på dator, dels hemma, där han läser och svarar på frågorna i körkortsboken, men det blir inte av med själva körkortsutbildningen. Den är dyr, och Eyvind har inte råd att gå i körskola. Teorin, däremot, är gratis på folkhögskolan, men i längden orkar han inte hålla på med teorin när han ändå inte kan få lektionerna och därför inte kan bli klar med sitt körkort (vt SOL:3, vt SOL:4).

Jag frågar vad Eyvind gör på sin fritid. Han säger att han ”skruvar på bilen”, d.v.s. reparerar den bil han just har, och som säljs när den är färdigreparerad. Då köper han en annan bil att ”skruva på”. Ibland sitter han på folkhögskolan på kvällarna och surfar på nätet eller chattar, och annars ser han ”såpoperor”<sup>208</sup> på TV. Han följer många av dem som just går. När jag frågar om han är duktig på bilar och duktig på att hitta på nätet så ser han frågande ut: ”Har inte tänkt på det!” Bilreparationerna är lönsamma för honom, och han är en van

---

<sup>206</sup> August Strindberg (1994). *Hemsöborna*. (Serie Lättläst). Stockholm:LL-förlaget.

<sup>207</sup> Textremsan rullar med en genomsnittlig hastighet av 100 ord per minut.

<sup>208</sup> Såpopera är det ord Eyvind själv använder.

Internetanvändare, men han har inte sett det som att vara duktig (vt SOL:2).

Under våren blir Eyvind alltmer skoltrött. Han tänker själv på att sluta efter vårterminen, och läraren har pratat med honom om det, eftersom han inte tycker att Eyvind lägger ner något arbete på att lära sig längre (läraren, 01-04-06). Jag frågar Eyvind om denna skolleda vid flera olika tillfällen och försöker hitta någon orsak till den, men han kan inte se något speciellt skäl. Jag tar upp frågan även den gång vi träffas tre kvarts år efter att han slutat på SOL. Han säger då, att han mycket väl kan tänka sig att gå tredje året på SOL senare, men just vid detta tillfälle var det för mycket. Därför blev han skoltrött och greps av leda under våren (efter fh).

Vi talar flera gånger om vad Eyvind lärt sig på folkhögskolan. Han känner att han har blivit bättre på läsning och skrivning. De sista fem åren har det blivit bättre tycker han. I skrivningen blir det fler meningar och läsningen går fortare, men han svävar lite på målet och när jag låter frågan komma igen säger han: "Har inte läst så mycket så jag har tänkt på det" (vt SOL:1). Han tror inte heller att han läser på något annat sätt än förut, men det går nog fortare. I april försöker vi sammanfatta vad han lärt sig under tiden på folkhögskolan. Vi tittar i de tre pärmar där han har samlat alla sina arbeten under tiden på SOL, tre och en halv termin. Han har svårt att i ord formulera vad han lärt sig. "Har lärt mig ... ja, det är alltihop!" (vt SOL:3,8). Jag får för mig att han inte funderar över vad han lär sig medan han gör en uppgift. Han bara arbetar med uppgiften.

Hur ser framtiden ut för Eyvind när han slutar på SOL i maj, undrar jag. Närmast ska han flytta till Åstad, där hans pappa och hans syster nu bor. Han räknar med att få stämpla på Arbetsförmedlingen, varvat med kortare påhugg här och där under sommaren. De mera långsiktiga framtidsdrömmarna, då? Ja, längre fram hoppas han få ett jobb, hitta någon att leva med, få familj, kanske så småningom ett eget hus. Och någon gång körkort! (vt SOL:5).

## Efter SOL, uppföljningen

När vi träffas till en avslutande intervju har det gått mer än nio månader sedan sist. Eyvind har skaffat sig arbete i den manuella charkuteridisken i en stor livsmedelshall utan hjälp av arbetsförmedlingen. Arbetet har han haft sedan i juli, men vid nyår sade han upp sig, eftersom han tyckte att det var för stressigt. En och en halv månad senare ska han börja igen på samma arbete. Han är ombedd att komma tillbaka. Han berättar att han tyckte att ledigheten var skön ett par dagar, eftersom han fick vila upp sig, men sedan blev det långtråkigt, han började ”klättra på väggarna”. Det ska bli bra att börja igen, både för ekonomins skull och för att han har goda kamrater på jobbet (efter fh).

Jag undrar om han har nytta av det han lärt på folkhögskolan, men han ser inte att det kommer till användning någonstans. Inte vid arbetet i charkdisken, inte när han är tillsammans med sina kamrater och inte i samhället, till exempel på arbetsförmedlingen. Man behöver varken läsa, skriva eller räkna på arbetet, säger han. Vågen klarar av det hela åt honom. Och han skaffade sig arbete utan att skriva något papper med ansökan. ”Man märker ju att det går även om dom inte får något papper” (efter fh,14).

Under hösten har han sparat pengar till körkortsutbildning och nu har han just avslutat kursen. Prov och uppkörning väntar inom ett par dagar. Pengar hade han och läsningen gick så lätt att han var förvånad själv. ”300 sidor, och inte den lättaste boken, på två veckor!” (efter fh,4-5). Jag frågar om han fick någon hjälp med läsningen, men han säger att han klarade det själv.

*E:* Nej, det fick jag göra själv. Men det gick ganska bra ändå. Jag blev nästan lite chockad! Att det gick så bra som det gick (efter fh, 3).

Eyvind tycker alltså att det inte är så trögt att läsa nu längre. Trots det läser han inte på inför teoriprovet, fastän boken finns hemma. Dels blir det inte av, dels har han en viss skeptisk inställning till läsande:

*E:* Man kan inte läsa för mycket heller då, för då blir man väl helt knasig ... blind, sådär, typ.

*Cc:* Ja. Hur ... förklara det lite bättre!

*E:* När man läst mycket kanske ... det blir stopp i huvudet (efter fh,5).

Han räknar med att kunskaperna inför provet är inlästa, men han drömmer ändå mardrömmar på nätterna, och i drömmarna är det långsamheten och den gamla osäkerheten som spökar. Han drömmer att han inte hinner alla uppgifterna och att de han gjort är fel (efter fh).

Efter denna sista intervju får jag anledning att fundera över rummets betydelse för samtalet. Vid åtta intervjutillfällen har vi suttit i skolan, i lokaler som dock inte på något sätt liknar traditionella klassrum eller skolbibliotek. Vid den nionde intervjun sitter vi hemma hos Eyvind, i hans eget kök, och denna nionde intervju får en annan karaktär än de åtta tidigare. Den blir mera som ett öppet samtal mellan gamla bekanta. Det tycks som om det levda rummet också deltar i vårt samtal. Rummet i skolan är präglad av det arbete som utförs där och relationerna mellan de människor som arbetar där. Någon är lärare, andra är elever, ojämlikheten är inbyggd i systemet, detta är en del av institutionen Skolan. Eyvinds upplevda skolrum bär med sig minnet av andra skolrum, skolarbete, skollärare och skolkamrater, skolmisslyckanden och skolframgångar under tio, tolv, kanske femton år av hans liv. Jag, som kommer utifrån och inte är bekant med just dessa lokaler, bär ändå med mig de många årens lärarerfarenhet. Vi delar lokal under intervjuerna, men vi vistas ändå i olika rum, och detta sätter sin prägel på samtalen. Vid den nionde intervjun sitter vi i Eyvinds hem. Han är värd, vi befinner oss i hans skyddade bo, hans *shelter*, och jag är en gäst som han vänligt släppt in där. Det rum vi delar visar sig för oss på annorlunda sätt än skolrummet. Också samtalet blir annorlunda.

## Krav

Vem ställer krav på Eyvind att arbete med läsningen och skrivningen? frågar jag, och han svarar att det möjligen är lärarna, men inte han själv. "Lär man sig så lär man sig," säger han (ht SOL:3,7). Han återkommer också flera gånger till att han arbetar så sakta. Därför tycker han att det är bra att man får jobba i egen takt. "Det är inte bra om dom hackar. Då blir det stopp!" (ht SOL:3,8-9). Att få jobba i egen



takt är faktiskt grundläggande viktigt för Eyvind. I Avik, där han avbröt en gymnasieutbildning, arbetade läraren med hela gruppen samlad, och Eyvind ser detta som den viktigaste anledningen till att han avbröt utbildningen. På SOL i Biby arbetade var och en för sig, och där avbröt han inte. Också på folkhögskolan arbetar han för sig själv med sina uppgifter, även om alla sitter tillsammans runt arbetsborden (vt SOL:2). Jag frågar hur Eyvind bär sig åt när lärarna kräver mer av honom än han är med på.

*Cc:* Om du nu känner att detta är trist och svårt, och läraren ändå ställer krav på dig, vid händer då?

*E:* Ingenting.

*Cc:* Jobbar du eller struntar du i det?

*E:* Jag struntar (ht SOL:3,8).

Allt eftersom vårterminen går tar Eyvinds skoltrötthet över allt mer. Han har svårt att komma igång med skolarbetet och han blir allt oftare sittande långa stunder. Han säger då att det kunde behövas lite beröm också, för att orka fortsätta. Själv driver han inte på sina studier längre, han struntar i det. Kraven är inte relevanta för honom just nu.

När han efter folkhögskoletiden återvänder till hemorten möter han inte heller speciella krav på att kunna läsa eller skriva bra. Jobb ordnade han utan ett enda papper, han behöver heller inte läsa för att klara av sitt arbete i charkdisken och de kamrater han umgås med bryr sig inte så mycket om att läsa eller skriva.

## Projekt

Vilka framtidsdrömmar och planer har Eyvind? Hur ser hans projekt ut? Hans spontana svar är en motfråga.

*Cc:* Om man tänker på din framtid, hur tänker du då?

*E:* Tja, har jag nån då? Nej.

*Cc:* Jag tror att du har en framtid, men hur tror du att den se ut?

*E:* Jag har ingen aning, faktiskt. (Nej) (*Lång tystnad*) Nej, det vet jag inte.

*Cc:* Tänker du liksom en dag i taget bara, eller ...?

*E:* Ja, det får det ... det blir en dag i taget. (Ja) Det blir mest arbetet, så ...(Ja) Och får körkortet då. Förhoppningsvis (efter fh, 9).

Hans tankar på annat arbete eller annan bostadsort har mycket med körkortet att göra, och det har han ännu inte i sin hand. Just nu har han inte möjlighet att välja som han vill, men när han får sitt körkort får han en helt annan frihet, världen kommer att öppna sig lite mer. Längtan efter någon att dela livet med och en egen familj finns naturligtvis också kvar. När jag undrar vem som styr hans liv är han mycket tydlig: Det är han själv som bestämmer (efter fh).

## Själv

Eyvind minns sig själv som en bråkig och störande elev under låg- och mellanstadiet. Han säger att han var busig i skolan och förstörde för andra, och att han inte var intresserad av att läsa. ”Ja, man var ju rätt stökig då, när man var mindre” (ht SOL: 3,3). Men han säger också att han inte fick rätt hjälp. Han gick i en klass som, till slut, ingen lärare ville ha, och där Eyvind mest hängde med andra, en grupp i klassen som gjorde allt för att slippa arbeta (ht SOL:1; ht SOL:2).

När jag ber honom beskriva sig själv tänker han efter länge och svaret kommer dröjande.

*E:* (lång betänketid) Ja. Mycket dum person. Och mycket blyg, kan man kanske säga.

*Cc:* Vad skulle goda vänner säga om dig, om dom berättade om dig?

*E:* Ja ... det är svårt att säga. /.../ ...jag är väl snäll och trevlig, eller något sånt där, kanske.

*Cc:* Vad skulle någon som är arg på dig säga?

*E:* Ja, jag vet inte. Är det någon som är arg på mig, tro, eller?

*Cc:* Ja, det kanske det inte är.

*E:* Nej. Jag kommer inte ihop mig med någon annan heller (ht SOL:2,4).

Jag återkommer till frågan vid olika tillfällen. En gång påminner jag Eyvind om att han beskrivit sig själv som dum och blyg, men också snäll och trevlig. Då blir han förskräckt!

*E:* Nja, dum sa jag nog aldrig. /.../ Men jag är väl fortfarande snäll och trevlig (vt SOL:4,3).

Eyvind har svårt att tala om vad han är bra på. När jag frågar vad han är duktig på säger han efter lång eftertanke att han är bra på att skruva på bilar. När jag frågar vidare säger han tvekande att kompisarna nog skulle säga att han är bra på att laga mat. Läraren i SOL-programmet har berättat för mig om några olika tillfällen då Eyvind visat sin förmåga. Inför klassresan hade han ansvar för den gemensamma kassan, och skötte detta noggrant och väl. Vid jullunchen, som eleverna själva arrangerade, organiserade han det gemensamma arbetet i köket på ett ypperligt sätt, så att allt fungerade. Slutligen, när hela gruppen spelar innebandy är han en snabb och duktig spelare. När jag talar om att läraren berättat detta för mig menar Eyvind att allt det där ju är självklart. Han har inte tänkt på det som duktighet.

Dyslexidiagnosen ser Eyvind positivt på. Den har lett till att han fått en "handikappkod" hos Arbetsförmedlingen, vilket i sin tur ger honom rätt till ekonomiskt stöd under studierna. Diagnosen har aldrig känts som en belastning, snarare som en förklaring till många av hans svårigheter under grundskole- och gymnasietiden. Därigenom lastar den också av honom "dumhetsstämpeln".<sup>209</sup>

Hur har Eyvind förändrats under tiden på SOL i Biby och på folkhögskolan? Efter lång tvekan säger han, att han nog är lite mer pratsam nu. Ändå känner han att det är svårt att uttrycka sig i tal och skrift. "Det finns inne i huvudet, men det kommer inte fram", säger han. Han säger också att självförtroendet är bättre. Han kommer inte på någon speciell situation där han märkt det, men han känner att han litar mer på sig själv nu än innan folkhögskolan (vt SOL:5). När vi träffas tre kvarts år senare, är Eyvind fortfarande tydlig med att det är han som bestämmer om sin framtid. Folkhögskolan har betytt en del för hans läsning och skrivning, men framför allt träffade han många nya människor och skaffade sig en större personlig säkerhet. Han känner nu att han har en starkare grund att stå på med ett bättre självförtroende. Han vet att han är praktiskt duktig, klarar sitt arbete bra och är uppskattad på arbetet. Men även om han tycker att han läser

---

<sup>209</sup> Jfr Zetterqvist Nelson (2000), om hur en dyslexidiagnos passas in i en persons berättelse om sig själv. Se Kap 5.

och skriver bättre nu än tidigare, så vill han inte karaktärisera sig själv som en läsande och skrivande person. Inte heller hans syster kan kallas en läsande och skrivande person och inte någon av hans kompisar (efter fh).

### Sammanfattande reflektion

Här vill jag med varsam hand teckna den bild jag har fått av hur Eyvind förstår sitt liv och sin värld. Det tycks mig som om hans värld är begränsad av snäva horisonter. Hur skulle det också kunna vara annorlunda med den uppväxt han haft, där det varit ”rörigt hele tiden”? När skulle han fått tid och kraft att skaffa sig ”lite lärdom”, och vem i hans omgivning skulle ha visat honom att världen är större än vad man ser från sin egen enda utsiktsplats? Med den naturliga inställningens självklarhet lever Eyvind sitt liv och reflekterar kanske inte så mycket över hur det annars kunde varit. Åtminstone inte så att han sätter ord på det. Vi lär oss språket och lär känna världen samtidigt (Merleau-Ponty, 1999), och för Eyvind finns det mycket att upptäcka än.

I Eyvinds värld tycks skolan och vardagslivet vara åtskilda. Här tar jag hjälp av det Schütz (1997) skriver om parallella världar. Eyvind rör sig, som jag ser det, mellan två världar under hela det år jag träffar honom på folkhögskolan. Under veckorna går han i skolan. Där är det läraren som vet vad man ska lära sig. Om det verkar viktigt och intressant jobbar Eyvind med det på det sätt som många elever gör, alltså tills uppgiften är färdig eller tills det blir rast. I annat fall blir det inget gjort. Han lär sig läsa lite snabbare och skriva lite längre texter. Det tar tid och lärandet sker lite pö om pö, men så småningom kan han se att han lärt sig en del.

Parallellt med skolan finns vardagslivet. Varje vecka, när Eyvind åker till hemorten, bor hos sin syster och träffar sina kamrater, tar han ett språng mellan världarna. Jag tror att han det sista året längtar hem. Han använder själv ordet ”hemflyttad”. Han är inte så hemflyttad på skolan, han längtar till det vanliga livet. Kanske känns det som det ”riktiga” livet för honom. Där ordnar han själv med arbete, han skaffar

ny lägenhet och ordnar flytten, har köper bilar att ”skruva på” för att sedan sälja och tjäna en slant, han sparar pengar för att äntligen kunna få sitt körkort och han går i körskola. I denna värld är det han själv som ordnar och ställer och planerar.

Man kan få för sig att Eyvinds arbete med läsning och skrivning i Komvux och folkhögskolan inte är hans eget projekt. Ibland låter det så av det han säger. Det är andra som har slussat honom, ordnat studiebidrag och förmått honom att försöka en gång till. Men jag tror, att vad Eyvinds berättelse egentligen visar fram, är den yttre situation som har begränsat hans valmöjligheter. Berättelsen handlar också om hans personliga sätt att möta världen, ett sätt som präglas av stor långsamhet och av att han hellre prövar sig fram än läser sig till något. Slutligen säger berättelsen också att det är han själv som bestämmer i sitt liv, och detta är viktigt för honom.

Det händer att han misströstar och inte ser någon framtid för sig, men jag som försöker förstå honom får inte luras att tro att han lever utan beslutsamhet (jfr Heidegger, 1993). Lärandets steg tar så lång tid och syns därför ibland omöjliga att ta. Ändå har han ägnat tre år åt skriv- och läslärande i SOL-program i olika regi. Detta kan kanske bäst förstås som ett levtt projekt. När man ger sig in i ett sådant projekt har man förmodligen inte så klara mål. Man utgår från den förförståelse man har, och projektet växer fram när någon annan hjälper en att se utanför det förgivettagna, och när man allt eftersom gör nya erfarenheter. Är erfarenheterna goda vågar man kanske pröva lite mer och låta projektet bli tydligt. Möjligen kommer Eyvind att återvända till studierna längre fram, när han har vilat sig i den ”riktiga” världen.

## Kapitel 14

### Att få visa sitt rätta jag – Petra

#### **Inledning**

Petra är 41 år när vi först träffas. Hon går då på folkhögskolans allmänna linje för att ta gymnasiebehörighet och sedan söka till högskolan för att läsa matematik, fysik och teknik. Hon är inne på sin sjätte termin. Folkhögskolan där hon går är högt belägen i utkanten av ett litet samhälle, med utsikt över affärsgatan och över omgivande ängar och skog. Våra samtal äger rum i det lilla biblioteket i den villa där SOL-programmet huserar.<sup>210</sup> Rummet är ljust och inrett med ett par arbetsbord, en bokhylla och en soffgrupp. Vi träffas på fredagseftermiddagar efter lektionernas slut. Många lämnar skolan under helgerna, och lugnet breder ut sig under den timme vi sitter och samtalar. Vi träffas sex gånger under ett läsår, och trekvarts år senare har vi ett avslutande samtal. Vid det tillfället håller Petra på att avsluta sina studier vid folkhögskolan. Petra har lätt att formulera sig när hon berättar men är också noga med att svara genomtänkt, och därför tar hon sig ofta tid att tänka efter. Hennes röst är för det mesta lugn, men några gånger hörs det att minnen hon berättar om väcker starka känslor.

---

<sup>210</sup> Det är samma lokal som Eyvind och jag använder.

## Berättelsen om Petra på väg att utveckla sin skriftspråkighet

### Bakgrund

Petra har vetat, ända sedan tidiga skolår, att hon har svårt med läsning och skrivning. Hennes far och hennes tre syskon har också liknande svårigheter. Inte förrän denna höst har, emellertid någon formell utredning gjorts, men inför högskoleprovet har hennes svårigheter blivit kartlagda. På intyget står att hon har en läshastighet som motsvarar medelevers i åk 4, god läsförståelse, svårt att stava och svårt med engelska (ht 00:1)<sup>211</sup> (se tabell 1).

När Petra berättar om sitt liv återkommer hon flera gånger till att andra inte har sett vem hon är. ”Ingen har förstått mig på hela tiden” (ht 00:1,1). Hon minns att hon fick gå om en klass, och minnet väcker fortfarande starka känslor av maktlöshet och vrede. Hon hämtades en dag under höstterminen i klass 4 och flyttades till klass 3. Själv hade hon inte fått veta något i förväg, och hon tror inte att föräldrarna var tillfrågade, eller ens informerade, i förväg. I klass 6 hade hon en lärare som hon upplevde som rent elak. Ett av de minnen som dyker upp i vårt samtal är när hon hade valt särskild kurs i matematik<sup>212</sup> inför årskurs 7. Läraren kallade fram henne till katedern och frågade henne inför hela klassen om hon verkligen skulle ha särskild matematik. När hon förklarade att hon ville det eftersom hon tyckte att matematik var roligt, var hans kommentar: ”Vi får väl se vad du får för betyg.”<sup>213</sup> I

---

<sup>211</sup> Mina samtal med Petra äger rum under höstterminen 2000 (ht 00) och vårterminen 2001 (vt 01) då Petra går sin sjätte och sjunde termin på folkhögskolan, samt vårterminen 2002 (vt 02) då hon gör sin sista termin där. Angående hänvisningar i texten till våra samtal, se också bilaga 2.

<sup>212</sup> I Lgr62 och Lgr69 gavs eleverna möjlighet att välja allmän eller särskild kurs i matematik och engelska under högstadiet. Särskild kurs var den mer omfattande kursen.

<sup>213</sup> Jfr till exempel Schütz (2002) om att uppfatta andra människor på ett typifierat sätt. Se Kap 2.

6an gav denne lärare henne betyget 2<sup>214</sup> i matematik, i 7an fick hon 4 (ht 00:2).

Från högstadiet minns Petra inte mycket. Läsämnen intresserade henne inte, engelska hade hon mer eller mindre givit upp redan tidigare, ämnen som var roliga och där hon också fick bra betyg var bild och slöjd. I gymnasiet valde hon en tvåårig praktisk linje. Den undervisning i svenska som gavs där var fragmentarisk, och det hon behövde läsa i de praktiska ämnena var inte särskilt omfattande (ht 00:2).

Som vuxen har hon läst och skrivit det som ”varit nödvändigt”. Eftersom det var hon som ”höll i alla papperen därhemma”, behövde hon läsa det som kom med posten. Hon skötte också alla sina egna och sambons inbetalningar, på senare år via Internet, något som tog lång tid för henne. Först i 30-årsåldern gav hon sig på att läsa böcker. Hon fångades av romaner som till exempel *Grottbjörnens folk*<sup>215</sup>, trots att de tog lång tid för henne att läsa (ht 00:2). Dagstidningen har hon börjat läsa under folkhögskoletiden, tidigare nöjde hon sig med nyheter via TV. De anteckningar hon var tvungen att göra på arbetet, till exempel meddelanden till annan personal, var ofta stavade på ett okonventionellt sätt, men kollegorna var toleranta, och själv strävade hon med att slå upp stavningen. I början tyckte hon att det var väldigt jobbigt, och ville helst inte skriva, men till slut gick det över. Arbetskamraterna förstod ju vilka problem hon hade (vt 01:1).

I 16 år har Petra arbetat på ett gruppboende för förståndshandikappade. Under ett år deltog hon i en vårdutbildning, där man arbetade med PBL-metod<sup>216</sup>, vilket innebar att deltagarna själva måste söka information i en mängd olika källor. För Petra var detta en

---

<sup>214</sup> Betygen är givna i en femgradig ”normalfördelad” skala, där betyget 2 alltså var under medel och 4 över.

<sup>215</sup> Jean M. Auel, (1981). *Grottbjörnens folk*. (Övers. Mikael Mörling). Stockholm: Tiden.

<sup>216</sup> PBL, ProblemBaserat Lärande. ”Det mest utmärkande för PBL som utbildningsideologi är utgångspunkten i individens lärande i motsats till ett fokus på undervisning och den/de som lär ut. Självstyrt lärande, problembearbetning och problemlösning samt arbete i små grupper är tre begrepp som kommit att känneteckna PBL” (Silén, 2001, s.7).



knäckande upplevelse, hon var ju en mycket långsam läsare och klarade inte alls att läsa översiktligt.

**P:** Om jag ska kunna läsa något ur en bok, så får jag läsa den. Jag kan inte skumläsa eller så. Och det gör ju att det blir så mycket jobbigare. Jag måste läsa alla böckerna. Och jag hinner alltså inte göra det. Jag kanske hinner den som finns i ämnet, men kanske knappast det. Men då hinner jag inte låna en massa böcker och ta där, för att få in det i uppgiften och lämna det sedan. Det blir för mycket alltså! (vt 01:1,11-12).

Det hörs och syns på Petras sätt att berätta om PBL-kursen, att den var oerhört tung för henne. Utan hjälp från kurskamraterna hade hon inte orkat ta sig igenom kursen, säger hon, och efteråt var hon fast besluten att aldrig mer gå någon teoretisk utbildning (vt 01:1).

Vad var det då som fick henne att, trots allt, söka till folkhögskolans SOL-program? Flera förhållanden samverkade. Drivkraften var viljan att förändra sitt liv, inriktningen gavs henne när hon fick kännedom om att det fanns särskilda program för människor med läs- och skrivsvårigheter vid vissa folkhögskolor.

**P:** Jag kom i den situationen att jag kände att jag måste göra något annat. Annars blir jag knäpp! Det här fungerar inte mer, och jag är så trött på jobbet så jag kan spy åt det, nästan. Det var inte människorna, i sig, som jag jobbade med. Det var jobbet i sig självt. - - - Och så hade ju min bror varit här [på SOL-programmet] (vt 01:2,1).

Men innan hon återigen vågade ge sig in i en utbildning hade hon besökt folkhögskolan flera gånger och haft åtskilliga samtal med en av lärarna på SOL-programmet. I de samtalen kände hon att hon blev bemött och sedd på ett sätt som visade henne delvis dolda sidor hos henne själv. Hon kände att läraren förstod vilket stort steg det var för henne att ge sig in i studier. Hon fick göra några enkla läs- och skrivprov, och läraren försäkrade henne att hon var en sådan person som har behov och nytta av den särskilda läs- och skrivträningen som SOL-programmet erbjuder. ”Det var första gången jag kände att jag hade förståelse” (ht 00:2,7).

När hon väl tagit steget och börjat studera, öppnade sig möjligheter att gå vidare. Efter en termin på SOL parallellläste hon SOL och kurser på

allmän linje under en termin, för att därefter huvudsakligen läsa de allmänna kurserna med sikte på behörighet till högskolan. När jag frågar henne vad som övertygade henne om att hon skulle gå vidare och satsa på fortsatta studier säger hon: "Även om det är jobbigt så, på något sätt, tycker jag det är roligt" (vt 01:2,2). Hon fick också bekräftat att hon klarar att studera, och för Petra var detta ytterst betydelsefullt.

**P:** Innan var jag inte säker på om jag trodde på mig själv. Om det gick att komma så här långt som jag har gjort nu. /.../ Och dom som jobbade här var också, gjorde att jag [vågade tro]: Det här fungerar kanske ändå! Just för att jag var så osäker innan. /.../ Jag vet inte om det var så jätteviktigt det jag började med. Jag började ju med *Steg för steg*<sup>217</sup> i början. Så att just det var väl kanske inte så mycket precis i början. Utan det var ju lärarna här. /.../ Hon var en väldigt go' människa. Liksom förstående. Det [hade jag] väl inte upplevt, att lärare kan vara; förstående (vt 01:1,8).

Petra beskriver här, hur mötet med skriftspråket på folkhögskolan och, framför allt, mötet med läraren, korregerade hennes syn på sig själv, från *Jag kan inte till Jag kanske kan*.<sup>218</sup>

Lärarna på SOL-programmet vet att människor med dyslexi har olika behov och förutsättningar och därför behöver få olika hjälp, men detta står inte klart för de övriga lärarna, säger Petra, och ger exempel från sina egna erfarenheter. Under alla år som vuxen är det hon som har skött kontakterna med till exempel myndigheterna, både för egen och för sin sambos räkning. Det är hon som har ringt och pratat, och när det har varit nödvändigt att skriva något har hon gjort en kladd och hennes sambo har rättat stavfelen innan hon skrivit rent och skickat, men på skolan förutsätter många lärare att SOL-elever inte kan sådant, de tänker inte på att även SOL-elever har olika förkunskaper och olika förförståelse.

**P:** Jag glömmer aldrig, för jag tyckte det var så töntigt. Då hade samhällsläraren just då SOL-elever. Och då fick vi lära

---

<sup>217</sup> Rohde-Wallström, C. (1994, 1996). *Svenska steg för steg: för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Del 1-3. Flen: Alfamax idépedagogik. Läromedel för träning av språkliga färdigheter och språklig medvetenhet.

<sup>218</sup> Jfr Young (1980) med hänvisning till Merleau-Ponty (1962). Se Kap 2.

oss att fylla i blanketter, uttags- och in ... uttagsblanketter till banken. Men det har jag gjort i hela mitt liv! (ht 00:3,1).

Det tycks alltså som om många lärare blandar ihop läs- och skrivsvårigheter med brister i begåvning, kunskap och erfarenhet. Inte heller har organisationen skapats utifrån SOL-elevs olikheter.

**P:** Och sedan, att man är tvungen, som SOL-elev, när man går över till Allmän [kurs], att komma i grupp 1. Alltid! Oavsett! Bara för att man kommer från SOL. /.../ När jag kom till grupp 1 i Svenska då, ja, jag la inte ner något mycket jobb då. Mera att det som lästes tog en stund, och det jag skrev tog också en stund, men ... nivån på undervisningen var så låg, så att ... (ht 00:3,1)

### **Tredje året på folkhögskolan, studiens fokus**

Efter två och ett halvt år på folkhögskolan märker Petra nu att hon, framför allt, har förbättrat sin läshastighet, hon läser mycket fortare. Det kan gå bakåt en del under sommaren, men både hon själv och hennes familj och vänner lägger märke till att hon läser fortare. Hon har ju också läst, så gott som ständigt under terminerna. ”Jag sitter nog och läser fram till tolv nästan varje kväll” (ht 00:2,6). Ändå går det fortfarande långsamt, men hon vet att hon har en styrka i att hon förstår vad hon läser, även om det tar tid.

**P:** Jag har alltid tyckt att jag varit en dålig [läsare], bara för att det är så långsamt. Det tar tid och det är jobbigt. Jättejobbigt, många gånger, att ta sig igenom grejer. Men jag måste också säga att det jag läser, så oftast förstår jag! /.../ Många som läser fort kanske inte alls förstår vad dom läser heller. /.../ Idag tror jag inte att jag är en så ..., upplever mig [inte] som en dålig läsare. Men att jag läser väldigt, väldigt långsamt. Att det tar tid, och att det är det som gör det jobbigt då (vt 01:2,3).

Eftersom det alltid tar tid att läsa och skriva måste Petra noga planera sitt arbete. Hon måste också ta hänsyn till sin kropp, bland annat genom att ha ordentligt ljus när hon läser och skriver, dagsljus eller klart lysrörsljus, annars blir hon trött och får huvudvärk. Hon har fått hjälp att anpassa sin arbetsplats, med en särskild stol, en fotpall och en vinklad arbetsskiva, eftersom hon fick värk och blev stel i hela

kroppen när hon satt stilla och koncentrerade sig länge. När hon lustläser, kryper hon gärna upp i soffhörnet eller i sängen. Ibland kan då boken hålla henne i sitt grepp så länge att kroppen till slut säger till att hon måste röra sig och sträcka på sig för att inte stelna till helt (vt 01:1).

Jag frågar om Petra föredrar att skriva för hand eller på dator. Hon säger att det går fortare för hand. När texten ska användas för eget bruk väljer hon därför pennan som skrivverktyg. Om andra ska läsa det hon skriver föredrar hon datorn. Då blir texten tydligare och prydligare, hon har stavningshjälpen att tillgå och möjligheter att flytta om och redigera utan att vara tvungen att skriva om allt. Jag frågar om hon tycker att hon lär sig stava genom att använda stavningsprogrammet, men det gör hon inte. Hon säger att hon behöver få en tydlig struktur att luta sig mot när det gäller stavningen, så som hon fått i kurserna på SOL, och hon måste arbeta medvetet med det (vt 02:1).

Under terminerna hinner Petra i stort sett bara läsa de böcker som hör till kurserna, men hon har en hög böcker liggande, som hon längtar efter att få tid till. Vissa skönlitterära böcker, som hör till pensum i ämnet svenska, har hon tyckt mycket om, till exempel *Trägudars land*,<sup>219</sup> och hon säger att skolan har hjälp henne att upptäcka böcker som hon själv inte skulle hittat, böcker som hon kommit att uppskatta (ht 00:2).

Jag ber Petra jämföra arbetet att söka information och sammanställa till en uppsats på folkhögskolan med den vårdutbildning hon gick, där PBL-metod tillämpades. Skillnaderna, som Petra upplever, är stora. På folkhögskolan kan hon välja ämne utifrån sina egna intressen, och här kan hon själv begränsa omfånget på arbetet. Hon söker i tidskrifter hon är bekant med, och i artiklar, inte hela böcker, och hon vet redan i förväg en hel del om det ämne hon söker information om.<sup>220</sup> Här på

---

<sup>219</sup> Jan Fridegård (1989). *Trägudars land*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. (Nyutgåva. Original publicerat 1940).

<sup>220</sup> Om förförståelsens och de egna erfarenheternas betydelse för läsförståelsen skriver bland annat Høien och Lundberg (1999) och Allard m.fl. (2002). Se Kap 4. Man kan också fråga sig hur Petra skulle ha klarat proven i IALS om hon deltagit. Skulle hon haft tillräcklig förförståelse för de texter hon ställdes inför?

folkhögskolan kan hon påverka sin totala arbetssituation, och Petra känner att det är viktigt att hon har inflytande över sitt eget arbete,<sup>221</sup> men att hon också kan få hjälp med det hon inte själv klarar av (vt 02:1).

I praktiken är det engelskan som är Petras stötesten. Att hon gav upp engelskan redan i femman är något som hon nu beklagar, eftersom den kostar henne så mycket tid och kraft. Det medför att ämnen som hon tycker är roliga, och där hon gärna skulle vilja läsa mer, såsom matematik och fysik, får stå tillbaka. Trots att hon arbetar mycket med engelskan varje dag känner hon inte att hon gör ordentliga framsteg, och hon oroar sig över A-behörigheten<sup>222</sup> (ht 00:3). Hennes dyslexi gör att det tar lång tid att se vad det står i en text, och detta slår speciellt hårt mot engelskan. Hon får ofta läsa om flera gånger för att förstå innehållet. Om hon i stället har möjlighet att lyssna på texten inläst på band och följa med i boken med ögonen, blir det avsevärt lättare. Ibland läser läraren in avsnitt åt henne, annars läser hon högt för sig själv för att höra vad det står. Men eftersom hon också är osäker på uttalet, så hjälper det ofta inte. Det hennes öron hör låter ju inte alltid meningsfullt. Engelskan känns som ett hinder hon måste klara av, och hon ser inte vilka framsteg hon gjort, hon ser bara vad hon inte lärt sig. I matematik förhåller det sig helt annorlunda. Där känns svårigheterna som lockande utmaningar (vt 02:1).

## Fjärde året på folkhögskolan, uppföljningen

Höstterminen 2001 är en tung tid för Petra på många sätt: privat, ekonomiskt och i viss mån när det gäller studierna, där engelskan fortfarande utgör den största svårigheten. De övriga kurser hon läser har hon valt efter eget intresse, (matematik och fysik) eller för att repetera (svenska på SOL-programmet). Hon känner också en stark frustration över att allt med läsning och skrivning går så långsamt. När

---

Skulle tiden ha räckt till för henne? Skulle den djupa läsförståelse hon har inom vissa områden kommit till sin rätt? Jfr Kap 1.

<sup>221</sup> Hörnqvist (1999) påpekar vikten av att inre motiv får vägleda lärandet, Dysthe (1996) skriver om äkta engagemang och Tiller (1999) skriver om den lärandes behov av sammanhang och meningsfullhet. Se Kap 4.

<sup>222</sup> När Petra talar om A-behörigheten menar hon att om hon inte klarar A-kursen med godkänt betyg är hon inte behörig att söka till högskolan.

det är något hon ska skriva tar det tid att formulera tankarna, tid att få ner dem på papper och tid att ändra och rätta och ändra igen (vt 02:1).

Under denna höst flyttar Petra och hennes sambo isär. Hon säger att de långsamt har glidit ifrån varandra. De har levt varsitt liv under veckorna och inte träffats mycket under helgerna heller, på grund av sambons arbetstider. Petra säger att hon ganska länge har känt att de varit på väg från varandra. Och visst ser hon ett samband mellan sin egen utveckling de senaste fyra åren och det knäckta förhållandet. Nu har hon skaffat sig bostad på en ort närmre folkhögskolan, och det gemensamt ägda huset har så småningom blivit sålt. Ekonomin är kärv för Petra som redan har höga lån, därför är tekniskt högskoleprogram med coop-utbildning<sup>223</sup> lockande, bland annat eftersom man då periodvis har ett avlönat arbete (vt 02:1).

Under hösten har hon inte hunnit måla och hon har slutat rida eftersom det är för dyrt. Hon har heller inte hunnit läsa böcker för eget nöje, och knappt hunnit bläddra i *Forskning och framsteg*, som hon prenumererar på. Det hon fortfarande tar sig tid och råd till är en sykurs en kväll i veckan och folkdansens, som hon hållit på med i många år, och hon tänker börja på en kurs i silversmide. Konsthantverk är något hon gärna skulle vilja utveckla, även yrkesmässigt, men hon tror inte att det går att försörja sig på det. Livet har varit omtumlande och denna höst har Petra inte orkat koncentrera sig på studierna som tidigare (vt 02:1).

Många av människorna runt Petra bekräftar för henne att hon förändrats mycket under åren på folkhögskolan. Hon tänker inte på det själv så mycket, men andra säger det till henne. Hon har blivit självständig och vet vad hon vill, och hon säger vad hon menar. Hon vet med sig att hon har mycket mer kunskaper nu, men också det självförtroende som kommer av att ha klarat studierna. Särskilt stärkande för självkänslan är att veta att hon, som enda elev på folkhögskolan, läser D-kursen i matematik. Det är inte kunskaperna i sig som ger självförtroendet, utan detta att hon faktiskt klarat av att skaffa sig dessa kunskaper, något som hon inte vågade tro när hon började på SOL-programmet. Priset hon fått betala – ett knäckt

---

<sup>223</sup> Coop-utbildning är högskoleutbildning i samverkan med näringslivet.

förhållande och att kontakten med de gamla vännerna på hennes tidigare hemort inte längre är lika regelbunden, tät och självklar samt de ekonomiska kostnaderna, är det värt priset, undrar jag, och Petra svarar:

*P:* Ibland tror jag att man måste försaka en del grejer för att uppnå någonting annat, som kanske i slutänden väger över (vt 02:1,16).

Har Petras värderingar och syn på tillvaron förändrats, frågar jag. Nej, inte hennes grundläggande värderingar, säger hon, men hon har insett att en människa kan klara mycket mer än vad man tror, och man lär när man stängas med svårigheter och motgångar.

*P:* Med det jobbiga så går man ju framåt på något sätt. Man lär sig något på vägen. Och det är något slags utveckling det också (vt 02:1,16).

Har hon förändrats så att hon tänker och talar på ett annat sätt än förr, frågar jag. Ja, kommer hon på, hon har andra saker att samtala om än tidigare och andra kunskaper att ta fram i samtalen.

*P:* Sist så satt jag med en kompis, och vi snackade matte. (*Fniss!*) Ja. Det gjorde vi. Fram och tillbaka. Och det, det kände jag, ... ja, wow! Att kunna liksom, ha någon och liksom bolla med. En kompis att bolla med, det man läser. På något sätt fick jag liksom lite mer överblick över det jag håller på med i matten. /.../ Och sedan var det, liksom, något konkret som vi försökte räkna ut. Grejer som vi verkligen inte har räknat på förut, någon utav oss. Men vi slog i formelsamlingar och vi gör så här då, och så räknar ut det här då. Och det! Det var en kick, alltså! (vt 02:1,17).

Jag frågar slutligen om hon kan se ifall våra samtal har påverkat henne på något sätt, och lite förvånat, som om hon just upptäckte det, svarar hon:

*P:* Ja, de har fått mig att se att det finns något positivt i det här, all mödan man har lagt ner. För jag tror inte jag har sett det på samma sätt (vt 02:1,19).

## Krav

Att det går långsamt att läsa och skriva uppfattar Petra inte som ett avgörande hinder. Hon inser att hon får jobba hårt, att hon är tvungen att hålla på länge och arbeta mycket, men det är hennes ”spelregler”, hennes fakticitet. Kraven hon känner är hennes egna, ingen annan ställer krav på henne. Delvis handlar det om att hon vill visa att hon kan, hon också. Den viktigaste drivkrafterna formulerar hon så: ”Jag ska visa dom! /.../ Jag kan också! Och få göra det jag vill göra” (ht 00:3,7).

Kurserna i engelska har emellertid nästan knäckt henne. Hon har kämpat hårt med engelskan och försökt att läsa kurserna på kortare tid än vanligt, och klara det genom hårt arbete, men inte måktat med den studietakten. Uppgifterna har varit omfattande och svåra och hon har ansträngt sig och kämpat, och ändå inte lyckats riktigt. Övriga ämnen klarar hon genom att arbeta, men med engelskan känns det ibland som om den skulle kunna sätt stopp för hennes framtidsplaner (ht 00:3; vt 02:1).

Hon har emellertid också mött andra krav, sådana som hjälpt henne att växa. Hon har åtagit sig uppgifter för elevkårens räkning, bland annat att hålla i elevernas beställningar av kurslitteratur. Detta har medfört att hon tvingats skriva mycket, både beställningar till förlag och meddelanden till andra elever, utan att få det rättat i förväg av någon annan. Hon har också, som elevrepresentant i lärarrådet, lärt sig att tala inför stora grupper. Att läsa egna uppsatser högt känns visserligen fortfarande otäckt, men hon gör även det (ht 00:3; vt 02:1).

## Projekt

Efter 16 års arbete inom vård och omsorg känner Petra att hon ”har gjort sitt där”. Hon vill ändra sin arbetssituation, och hon anar att hon har en annan sida, en mer teoretiskt inriktad, som hon skulle vilja få utveckla (ht 00:2). Att lämna arbetet har emellertid också inneburit att lämna en inrutad och förutsägbar tillvaro, och ge sig in i något nytt



och annorlunda, något hittills okänt. När Petra tittar bakåt ser hon att det inte bara var arbetet hon ville lämna, utan just detta liv.

**P:** Ibland vill man ju ha någonting mer ut, utav livet, än bara stå still och stampa, göra samma sak år ut och år in (vt 02:1,14).

Hennes projekt gällde till att börja med att förändra sin livssituation, att lämna något bakom sig, men under studierna vid folkhögskolan mejslas inriktning och mål ut allt tydligare. Planerna är fortfarande vaga när vi först träffas hösten 2000; hon vill läsa matematik och fysik på högskolan, och kanske skulle ett ingenjörsarbete bli bäst för henne med sin handfasta och praktiska inriktning. När hon upptäcker civilingenjörsyrket är det det som lockar, men till att börja med vet hon för lite om vilka inriktningar som finns inom den utbildningen och folkhögskolan har inte någon studie- och yrkesvägledare. Hon drömmer ibland om att ha kommit in på högskolan och sålunda redan vara inne i utbildningen, och hon håller på att definitivt avsluta den del av sitt liv som bestod i arbete inom omsorgerna. Visserligen har hon kvar sin tjänst men funderar på att säga upp sig, för att rent formellt visa det som i praktiken redan skett, att hon har lämnat det gamla yrket. Endast den ekonomiska nödvändigheten, försörjningen under sommarmånaderna, gör att hon trots allt tvekar (ht 00:3). När Petra närmar sig slutet av folkhögskoletiden har de mera diffusa drömmarna ersatts av tydliga planer som är förankrade både i kunskap om vilka utbildningsmöjligheter som finns tillgängliga och i Petras egna önskningar - hon vill gå en av högskolans coop-utbildningar och bli el-energiingenjör(vt 02:1).

## Själv

Petra beskriver sig som tyst i större sällskap och med stark integritet. Det tar ofta lång tid för människor i hennes omgivning att verkligen lära känna henne. Andra viktiga sidor av hennes personlighet utgörs av hennes konstnärliga och praktiska fallenhet och de intressen hon utvecklat till stor skicklighet, till exempel att sy, att rida och att dansa folkdans. Hennes vänner ser henne som en mycket praktisk person, tror hon. De frågar henne ofta till råds om sömnad och andra handens kunskaper. Konstnärligheten nämner hon inte spontant, men i olika

sammanhang kommer det fram att hon målar tavlor och är en duktig konsthantverkare. Fysik och matematik har också alltid roat henne. När hon stött på hinder, eller känt hur andra nedvärderat henne på grund av läs- och skrivsvårigheterna, har det varit viktigt för henne att låta dessa starka sidor komma till uttryck (ht 00:3).

Hon säger också, när vi först träffas, att hon avskyr att stå upp och tala inför andra med mångas blickar på sig. ”Det värsta som finns är när man ska gå fram där och redovisa. Fy!!! Det är nästan så man dör!” (ht 00:2,5). Men under utbildningen lär hon sig att klara av sådana situationer, och när jag vid vårt sista samtal ber jag henne beskriva sig själv, jämfört med innan folkhögskoletiden, säger hon att hon nu har en större tro på sig själv. Hon är inte rädd att ta på sig uppdrag för elevkåren eller i lärarrådet, hon känner inte längre obehag för att tala inför många. Dessutom märker hon att andra elever visar henne ett allt större förtroende och frågar henne till råds. Hon har fått en ställning på skolan, och är inte rädd för det ansvar som medföljer (vt 02:1). Hon har heller inte längre ont av att tala om att hon är dyslektiker, hon känner att hon lärt sig leva med det (ht 00:3).

Att självförtroendet är skört och den egna självbilden växlande och tvetydig är Petra klart medveten om. Hon säger att hon aldrig helt kommer att ha övervunnit de svårigheter som är förknippade med läsning och skrivning. Under långa perioder av sitt liv har hon ju också trott att hon är ”dum i huvudet.”<sup>224</sup>

*P:* När man får det, liksom, hela tiden till sig, på ett eller annat sätt, så tror man på det själv sen. Och ändå har det funnits något där som har sagt att, Nej, så är det inte! (ht 00:2,7).

Under studietiden har hon upptäckt att hon klarar att kämpa hårt, och hon har lärt sig sådant som hon tidigare inte vågade drömma om. ”Jag kan, jag också! Lite grand” (ht 00:2,12). Hon säger också att hon är tålmodig och tar det lugnt. ”Det lär man sig när man jobbar med utvecklingsstörda” (ht 00:2,4), och hon säger att hon är envis, ”envis som synden” (ht 00:2,4). Hemma kan hon ge upp och strunta i saker,

---

<sup>224</sup> Samma sak redovisas av Skaalvik (1994), Hakkarainen m.fl. (2003) och Gustavsson (2002). Se Kap 5.

men här på skolan ger hon sig inte. När hon tänker fram mot de hägrande högskolestudierna känner hon ändå att det är viktigt att hitta ett område som verkligen engagerar för att klara så krävande studier. Hon måste vara intresserad av just det området, annars tror hon inte att hon orkar. ”Jag måste ha hjärtat med där” (vt 01:3,4).

Innan hon började på SOL-programmet upplevde hon läsning och skrivning som:

*P:* något som jag inte kan. Jag är jättekass på det. Och [jag] gömde det innan. /.../ Sedan började jag känna att jag kanske kan, jag med! (vt 01:2,2-3).

När jag ber henne jämföra sin läsning och skrivning före folkhögskoletiden och nu, efter tre och ett halvt års studier, säger hon spontant: ”Oj, vilken skillnad!” (vt 02:1).

I våra samtal svarar hon på mina frågor flödande och välformulerat, och när jag påpekar det säger hon:

*P:* Talet har jag utvecklat mer än det skrivna /.../ Jag känner att jag har lite svårt att uttrycka mig, kanske, i det skrivna ordet. Men det har ju med dyslexin att göra också. Så jag har nog utvecklat ... jag vet, för jag kan ju jämföra med andra kompisar, då, som inte har .... Jag vet, dom säger jag har mer ord för någonting än vad dom själva har. Så det kan jag väl uppleva, att jag kan måla ut det i talet också (vt 01:2,4).

Hon säger att hon vill att människor ska förstå henne, och det har utgjort drivkraften att utveckla det talade språket. Hon märker det inte själv, men vännerna därhemma säger, att hon också lärt sig tala på ett annat sätt under folkhögskoletiden (vt 01:3). Däremot tror hon inte att hennes sätt att tänka och förstå saker har förändrats när hon lärt sig skriva bättre och när hon läst så mycket, men när jag återkommer till denna fråga vid den sista intervjun upptäcker Petra att hon faktiskt tänker och talar på ett nytt sätt och om andra saker än tidigare (vt 02:1).

Petra menar att dyslexin i hög grad har påverkat viktiga val i hennes liv, först gymnasielinjen och därefter vilka yrken som fanns att välja

på om man inte hade gått en teoretisk gymnasielinje och hade högskoleutbildning.

*P:* Jag hade nog kanske inte valt, över huvud taget, vården då. Men det var ju det som fanns till hands om man inte fortsatte och läste då (vt 01:2,3).

Jag undrar om hon funderat över den ”klassresa”<sup>225</sup> hon är på väg att göra genom att läsa vidare. Petra har inte tänkt på det på det viset, men hon uppfattar det som en positiv utmaning och är inte rädd att hon ska tappa bort sina gamla vänner och sin hittillsvarande tillhörighet. Hon tillbringar ju alla helger och lov på hemorten och känner gemenskap med vännerna där (vt 01:3). Hon har inte blivit en ny människa genom studierna, men kanske en helare människa.

### Sammanfattande reflektion

Berättelsen om Petra handlar i hög grad om att bli sedd, men också om att själv upptäcka och se. Under skolåren kände Petra att lärarna såg henne som mindre begåvad. Visserligen lyckades hon väl i ämnen som bild och slöjd, hennes konstnärliga och praktiska begåvning var synliga både för lärarna och för henne själv, men den teoretiska sidan, som hon själv anande, förblev oftast osynlig. Lärarnas sätt att se henne, den andres blick, fick henne att se sig själv som dum, en bild som hon sedan bar med sig i sitt vuxna liv. Bilden tycktes dessutom bekräftas i den PBL-inriktade kurs hon gick. Ställd inför de krav på läs- och skrivförmåga som ett sådant arbetssätt fordrade, kände Petra att inte bara andra människor utan också texterna och böckerna visade henne: Du kan inte!

Ändå hade hon hela tiden en känsla av att bilden var felaktig; andra såg henne inte sådan hon verkligen var! De såg bara en begränsad och därför förvrängd bild, en idealtyp, och kunde således inte rätt förstå henne. Kanske kunde inte heller hon själv se och förstå fullt ut.

---

<sup>225</sup> Ett annat exempel på klassresa är Ronny Ambjörnsson (1996), som i skönlitterär form beskrivit sin egen klassresa i boken *Mitt förnamn är Ronny*.

I mötet med läraren på folkhögskolans SOL-program känner hon för första gången att en annan människa ser henne som den hela person hon är, ser med förståelse, ser mer än hon själv har kunnat göra och visar henne tidigare okända sidor av henne själv. Läraren hjälper henne att upptäcka vad det är som är svårt och hur hon ska kunna bemästra det. När hon väl har vågat ta steget in i studierna upptäcker hon också att hon har en styrka och envetenhet som hon förut inte vetat om.

Petras projekt handlar ur ett perspektiv om att förändra sin livssituation, klara en utbildning och kunna gå in i ett lockande yrke. Ur ett annat perspektiv handlar hennes projekt om att lära känna och utveckla hela sin personlighet och visa vem hon är.

## Kapitel 15

### Att kunna hävda sin rätt – Inga

#### **Inledning**

Inga är 53 år när jag lär känna henne. Hon är då tjänstledig från sitt arbete inom barnomsorgen och studerar på heltid på Grundvux. Jag har fått kontakt med Inga via en specialpedagog som undervisat henne några timmar i veckan under det föregående läsåret. Vi träffas för samtal fem gånger under hennes andra läsår vid Grundvux och sedan ytterligare en gång ett halvår senare, då hon har avslutat sina studier. Vi sitter i Kommunala vuxenskolans lokaler, i personalens arbetsrum, i grupprum eller klassrum beroende på var det för tillfället är ledigt. Det är Inga som ser till att vi har en ostörd plats. Lokalerna är av olika karaktär, stora eller små, ombonade eller ödsliga, men detta påverkar inte våra samtal. Ingas starka närvaro gör att det är lätt att skapa ett fredat rum runt oss, var vi än sitter under intervjuerna. Vid ett tillfälle inbjuder Inga läraren i svenska att sitta med och lyssna. De övriga samtalen har förts på tu man hand.

Inga har bestämt sig för att delta i denna forskningsstudie, främst för att få vara med och sprida kunskap om hur det är att inte behärska skriftspråket i samhället idag. Hon menar att det är viktigt att förståelsen för dessa problem sprids, och hon hoppas att andra kan få bättre hjälp och bli bättre bemötta än hon själv blivit (ht 00:1). Därför

svarar hon och berättar, även när jag frågar om sådant som är svårt och tungt, även när vi är inne på områden där hennes integritet oftast håller andra på avstånd. Hennes berättande är flödande, men då och då hakar det upp sig och hon måste söka efter det rätta ordet eller uttrycket för att få fram det hon vill säga.

## Berättelsen om Inga på väg att utveckla sin skriftspråkighet

### Bakgrund

Inga har hela sitt liv haft svårigheter med det skrivna språket. I vuxen ålder är det främst att skriva som har utgjort problem. När hon nu har givit sig in i en utbildning är hennes mål att lära sig "språket". Hon vill kunna uttrycka sig i skrift och klara att skriva för egna vardagsbehov och för kommunikation med myndigheter och organisationer, och hon vill bli säker i sin avläsning och kunna uttala och förstå även ovanliga eller främmande ord och uttryck (ht 00:2).

Inga är uppvuxen i ett arbetarhem med en stor syskonskara. Periodvis öppnade föräldrarna också hemmet för fosterbarn. Från sin skolgång minns hon att hon placerades i skolmognadsklass<sup>226</sup> första året, bland annat på grund av att hon inte talade rent. Hon mognade fort i skolan, säger hon, men eftersom hennes mor önskade det, gick hon kvar i skolmognadsklassen de första tre åren. Därefter gick hon över till

---

<sup>226</sup> Skolmognadsklass och läsklass är olika typer av specialklasser. I AFS (Aktuellt från Skolöverstyrelsen) 1956;22 nr 166 anges skolmognadsklassernas uppgift vara att "bereda dessa senmogna elever en mjukare skolstart och en mera individuell handledning de första skolåren, varigenom ett misslyckande i det fortsatta skolarbetet kan förebyggas." I läsklasserna placerades barn med stora lässvårigheter men i övrigt normal begåvning. Klasserna hade högst 10 elever och undervisningen var individuellt tillrättalagd. Dessa typer av klasser inrättades redan från 1940-talet på kommunala initiativ. I 1955 års undervisningsplan finns de med i skolans utbud. (Bladini, 1994). Fr.o.m. Lgr 69 lades tonvikten på samordnad specialundervisning och med Lgr 80 och Lpo 94 på en inkluderande undervisning. Emellertid inrättas fortfarande specialklasser, om än under andra beteckningar.

läsklass, och i klass 5 till normalklass. Under de tidiga skolåren kartlades Ingas språkliga mognad av en talpedagog. Vad hon själv minns från detta är att hon inte kunde säga "r", men att det skulle mogna fram, och ingen träning därför sattes in (ht 00:2).

Inga tror inte att hennes familj insåg hur stora hennes språkliga svårigheter faktiskt var. Själv har hon kommit till den smärtsamma insikten först som vuxen. Hon gick igenom skolan som en ordentlig elev med medelmåttiga betyg i de flesta ämnen och bra betyg i de ämnen som intresserade henne. Efter årskurs 9 gick hon över till en restaurangutbildning på yrkesskolorna. Praktiken upplevde hon mycket meningsfull, och läsning och skrivning behövde hon inte bekymra sig om. "Det klarade källarmästaren av" (ht 00:2).

Efter att ha arbetat på ett daghem några år medan hennes egna barn var små gick hon en ettårig barnskötarutbildning. Det enda hon inte tyckte om med den var skrivningen. Efter vad hon minns var detta första gången under hennes skolgång som en lärare ifrågasatte hennes läs- och skrivförmåga. Hon erbjöds att få träna hos en speciallärare, men kände det "skämmigt" och hon avböjde.

*I:* Jag sa till henne att jag kan väl klara skrivningen för dig, bara du tyder [min handstil]. Jag kommer ihåg dom orden. Ja, alltså, efteråt har jag förstått, alltså, vad dumt det var. Jag skulle ha gått det då, så kanske det aldrig hade blivit den här ångesten som kom senare i livet (ht 00:2,3).

Inga berättar om hur hon på allvar upptäckte att det är viktigt att kunna uttrycka sig väl muntligt och kunna skriva och formulera sig tydligt, och att detta var något hon inte kunde. Hennes man hade börjat dricka, och på mycket kort tid försvann försörjningen och hemmet var på väg att skövlas. När hon då försökte få hjälp från socialbyrån upptäckte hon att hennes sätt att uttrycka sig inte räckte till, och att hon inte själv kunde skriva en ansökan om ekonomisk hjälp (ht 00:2).

Med hjälp av några vänner kunde hon ändå få ihop de skrivelser och ansökningar som behövdes, och få bidragsförskott, men i de fortsatta kontakterna med socialbyrån kände hon att hennes muntliga ord inte gällde mot deras nedskrivna med avseende på överenskommelser som



gjorts. Hon kunde ju inte ens skriva minnesanteckningar till sig själv efter sammanträdena eller skriva ner vad hon vill säga vid nästa sammankomst (ht 00:2).

Också i sitt arbete på daghemmet blev Inga allt mer plågsamt medveten om sin egen bristande förmåga och sin blockering inför att skriva. Hon berättar några minnesbilder. På anslagstavlan satt handskrivna meddelanden fästa. Ibland kommenterade personalen hur lappen såg ut, fult skrivet eller fint, slarvigt eller prydligt. Inga kände att hon aldrig skulle vilja sätta upp en lapp där inför andras ögon, hennes sätt att skriva dög inte. Vid ett tillfälle sa hennes chef åt henne att hon måste anteckna vad som sades när hon var med vid ett personalmöte, så att hon skulle kunna informera dem som inte var med vid mötet. Hon vägrade och gick sedan inte på fler personalmöten. Andra fick gå medan hon tog hand om barnen. Ingas arbetskamrater förstod vari hennes svårigheter bestod. Dyslexi diskuterades allt öppnare i samhället vid denna tid, och kamraterna insåg hur hon hade det. Däremot kände Inga att föreståndaren på daghemmet inte alls förstod henne (ht 00:3).

Hemma har hon bett sina barn om hjälp att skriva de meddelanden som andra skulle läsa. Hennes son förstod inte vilken ångest hon kände inför skrivandet, utan retades med henne. ”Kom hit då, morsan, ska jag skriva, så slipper du skriva kråkstilen, sa min son” (ht 00:2,4). Hennes dotter insåg emellertid så småningom hur stort problemet hade blivit för Inga, och föreslog henne att börja på en skrivkurs i ett studieförbunds regi. Inga gick en gång, men kände att hon inte klarade av situationen.

*I:* Jag hade gått dit en gång, men inte gått sen. För att ångesten fanns ju där. Att någon skulle se att jag inte kunde skriva. Idag kan man tänka så här: Vad löjligt! Säg bara att du inte kan, så kan du inte. Men det var alltså, ... hade blivit så stor sak av att alla talade om att det var fult, och det. Ingen hade, ... jag tror ingen riktigt förstod det där. Förutom hon [min dotter] (ht 00:2,4).

Att Inga ändå kom att gå på läs- och skrivkurs är i hög grad hennes dotters förtjänst. Hon lockade, tubbade och övertalade sin mor, anmälde henne och hjälpte henne med ansökan om att få göra kursen

på betald arbetstid. Hon tog med henne till kursledningen och diskuterade hur undervisningen skulle läggas upp för att Inga över huvud taget skulle våga sig på det: enskild undervisning och en kvinnlig lärare. Den lärare som Inga då kom att möta blev en mycket viktig person för henne. Hon förstod både vilka svårigheter Inga hade med språket och den ångest hon kände inför att läsa upp något och inför att skriva, och kunde därför hjälpa henne att våga börja. Under fem år fortsatte Inga att gå hos denna lärare. När jag frågar hur det skulle ha blivit, om inte hennes dotter hjälpt henne, och om hon inte mött förståelsen från läraren, så svarar hon att hon i så fall aldrig hade börjat (ht 00:3; vt 01:1).

*I:* Då var ju språket ... jag visste precis vad jag vill [lära mig]. Men hur skulle jag få det? Fanns ju ingen som kunde hjälpa. I början kom man: Vem ska läsa min fula handstil? Vem ska läsa alla mina stavfel? Ingen! Då bryr vi oss inte om det.

*Cc:* Det handlar väldigt mycket om självkänsla hos dig? Som finns nu, och som inte fanns förut?

*I:* Ja, det finns inte mycket av ännu. Jag måste alltså ha samma person, hela tiden, som följer mig. /.../ Och det är klart, man utvecklas ju själv hela tiden. Kunskapsmässigt också! När man håller på och håller på. Men det tar ju så vansinnigt mycket tid. Jättetid! (ht 00:3,3).

Jag ber Inga beskriva hur hon själv uppfattar sina svårigheter. Problemen består inte bara i att hon skriver fult, säger hon, utan också i att hon har svårt att stava och tappar ord när hon skriver. När hon läser blir det problem med en del långa eller ovanliga ord, eftersom hon inte känner igen dem och inte kan uttala dem. Samma svårighet finns när hon ska slå upp i ordbok för att se hur ett ord stavas. Om hennes uttal är fel kan det vara omöjligt att hitta ordet. När hon har matematik ställer "lästalen" till problem för henne. Svårigheten är, återigen, de konstiga orden som hon inte kan säga, men kanske i än högre grad den känsla av oförmåga som då drabbar henne: Jag kan inte läsa! Om någon ger henne problemet muntligt så kan hon lösa det. Med specialpedagogens hjälp har Inga lärt sig att dela upp orden och läsa och uttala en bit i taget. Tyvärr räcker kommunens resurser inte längre till för att hon ska få hjälp av en utbildad speciallärare, och hon känner att hon inte går framåt som hon skulle vilja (vt 01:3).

Inga beskriver sina svårigheter med det skrivna språket på ett konkret och tydligt sätt. Hon har fått ord för vad det är som är svårt, kanske med hjälp av de lärare som varit viktiga för henne eller i samtal med sin dotter. Hon kan också hänvisa till många konkreta situationer. Hon berättar till exempel att när hon arbetade på dagis läste hon gärna högt för barnen, även om hon alltid valde böcker hon läst för sig själv i förväg. Om det kom prao-elever eller lärarstudenter på besök blev det emellertid svårt för henne. När de lyssnade klarade hon nästan inte att läsa högt för barnen (vt 01:1), och det känns fortfarande svårt för henne att läsa om någon vuxen lyssnar. ”Jag kan inte läsa högt och rent framför dig!” (vt 01:2,4). Inte heller vill hon skriva brev eller kort, annat än mycket korta hälsningar till sina allra närmsta. Hon tycker det är svårt att hålla ordning på flera saker samtidigt när hon skriver, och om någon annan ska läsa det måste hon både skriva snyggt, stava rätt och se till att få med alla orden. När hon däremot skriver minneslappar till sig själv förkortar hon orden och förenklar. Hon förstår ändå själv vad det står. När hon hamnat i situationer där någon bett henne skriva har hon slingrat sig ur. Hon vill inte skylda med sin dåliga skrivning (vt 01:1; vt 01:2).

Jag frågar om Inga har gått igenom några läs- och skrivtest för att utreda hennes dyslexi eller hitta hennes nivå, men prov och test är något som Inga vill undvika (se tabell 1).

**I:** Men just dessa tester gör ... där sitter den gamla skolan kvar! Så om man då misslyckas på den testen, då är man, i alla fall jag, jättenervös på nästa test. Att det ska bli samma resultat (ht 00: 3,7).

Inga funderar ibland på vad som egentligen ligger bakom hennes språksvårigheter; vad det är som brister? En utredning är påbörjad och hon har fått reda på att hennes hörsel är nedsatt. Det var den inte när hon undersöktes som barn. Nu är hon angelägen om att komma vidare med utredningen.

**I:** Jag vill få fatt i: Var ligger felet någonstans? /.../ Jag vill veta det, men dom vet inte. /.../ Dom hittar inget, förutom på hörseln (vt 01:1,8).

## **Andra året i Grundvux, studiens fokus**

Inga är inne på sin tredje termin i den kommunala vuxenutbildningen när våra samtal börjar. Hennes dotter är ett dagligt stöd för henne. De bor grannar och Inga hjälper i sin tur dottern och mågen att passa deras son, sitt barnbarn. Hon tycker att hon har lärt sig en hel del och fått en större säkerhet i skolsituationen. Hon har också blivit stärkt av specialpedagogen under det förra läsåret. Ibland känner hon att hon är lite obekväm för lärarna, lite jobbig. Hennes åsikter om vad som är viktigt för henne att lära sig stämmer inte med lärarnas tolkning av kursplanen. De stämmer heller inte med vad som avspeglas i läroböckerna. Hon anser, både för egen del och för medelever som hon ser, att kunskaperna måste byggas på säker grund, och hon säger att när lärarna inte ser vilka grundläggande moment som fattas för henne, eller någon av de andra, kommer de nya kunskapsbitarna att falla platt till marken, eftersom det inte finns något att hänga upp dem på (ht 00:3).

Inga ser alltså, att det hon vill lära sig inte är samma saker som lärarna vill lära ut. Lärarna har kursplanerna för grundskolan och de olika gymnasiekurserna som rättesnöre, och hon känner att de bedömer hennes framsteg mot kriterierna för godkänt i de olika kurserna. Hon får beröm och uppmuntran för att ha skrivit en bokrecension, men att skriva recensioner är inte vad hon själv tycker är viktig kunskap. De skriftliga arbeten hon lämnar in bedöms efter att hon har dyslexi. Ibland bemöter lärarna henne, i all välmening, så att hon känner att de tror att hon är dum. Vad hon däremot inte får är den tydliga, strukturerande hjälp med språket som hon önskar. Hon vill få klart för sig ordbildning och stavningsregler, hon vill få hjälp med ordförståelse och meningsbyggnad och hon vill lära sig att hantera formella krav på till exempel ansökan om arbete, brev till myndighet etc. Hon vill också få träna sig att uttrycka sig klart och tydligt i tal och skrift, hon vill förbättra sin förmåga att läsa och förstå tidningar och böcker, hon vill lära sig att kommunicera skriftligt med myndigheter och andra organisationer och hon vill förstå och behärska språket på ett, för henne, funktionellt sätt. Betyg är det minsta hon bryr sig om. Hon känner att skolan inte kan ge henne det hon

verkligen behöver och vill lära sig.<sup>227</sup> Inga känner att hon är utlämnad till sig själv och sina egna strävanden, och den hjälp hon har att tillgå är datorn och dottern, men hon skulle vilja ha en lärare som kunde fortsätta att vägleda henne framåt. Under hösten får hon tillfälligt stöd av olika lärare, men ingen av dem har kompetensen att ge henne den hjälp hon behöver och ingen svarar heller mot hennes behov av trygghet och tillit (ht 00:3).

För Inga är det självklart att det är hon som bestämmer om sina studier, och att det är hon som begär hjälp när hon känner att det behövs. Därför blir hon upprörd och känner sig kränkt när hon förstår att lärarna talar om henne, och planerar för henne, i stället för att tala och planera med henne. Hon vill att lärarna ska tala om för henne, direkt, vad hon behöver lära sig (vt 01:2).

Inga säger att hon deltar i undervisningen på egna villkor. Hon är med i klassen vid genomgångar och en hel del gemensamt arbete, men efter mer än tre terminer i den kommunala vuxenutbildningen har hon arbetat med de flesta moment i kursen, och ibland tycker hon att det känns för lätt att bara sitta och prata om saker och ting. Samtidigt tycker hon att gruppsamtalen är roliga att delta i. När var och en ska arbeta enskilt väljer hon att sitta ensam i ett grupprum eller gå hem och jobba vid den egna datorn. Där kan hon skriva in allt ”huller om buller” och redigera och rätta i efterhand. Hon vet hur lätt hon blir störd av andra när uppgifterna är svåra och fordrar koncentration, och om hon kör fast i arbetet så klarar hon inte att hitta vägar att komma vidare, utan då måste hon börja från början igen (vt 01:2).

Upplever Inga studierna krävande? Egentligen inte, nu när hon kommit in dem.

**I:** Egentligen tycker jag inte det är så svårt. Jag hänger med, tycker jag, det som jag behöver hänga med. /.../ Om du säger att jag ska ha prov, då kan jag inte. /.../ Jag går inte här för att få betyg! Jag går här för att ta upp något. /.../ Jag tycker det är roligt att gå här. Jättekul! Det är nog bara därför jag går här (vt 01:1,3-4).

---

<sup>227</sup> Om betydelsen av att utgå från elevens hela situation skriver många forskare, bland annat Dysthe (1997), Hörnqvist (1999), Tiller (1999) och Sanderöth (2002). Se Kap 4.

Studierna har, efter tre terminer, blivit så viktiga att Inga tänker ta lån för att finansiera åtminstone en termins studier till. Hittills har Arbetsförmedlingen betalat hennes lön.

**I:** Först gick jag här ett år för det var skönt att vara ledig. Sedan tog jag en termin till för att det var kul. Sedan tog jag vårterminen [innevarande termin] för att se om jag kunde få godkänt betyg [grundskolekompetens].

**Cc:** Får du det?

**I:** Ja, i svenska tror jag det. Annars får läraren tala om vad jag inte kan, så får jag lära mig det. I samhällskunskap har jag det redan. Det är konstigt vad många jobbar för det här betyget (vt 01:1,9).

Ingas inställning till betyg har förändrats något under tiden vid Grundvux. Kanske ser hon nu betyget som en bekräftelse på ett väl genomfört arbete. Jag frågar Inga vad hon tycker att hon lärt sig genom att gå på läs- och skrivkurserna och Grundvux och hon svarar:

**I:** Att bli mer självständigt. Att kunna tala om att jag inte kan skriva allt. Och tala om för dom om mina rättigheter. /.../ Jag är inte så mycket bättre på att läsa och skriva. Nej, jag tappar orden ändå.

/.../

**Cc:** Vem har lärt dig bli starkare?

**I:** Jag själv! Jag själv! Jag själv! Och min mor. Och hon, [den första läraren i studieförbundet], har lärt mig att jag kan saker och ting. Och specialpedagogen här, förra året, har lärt mig vilka rättigheter jag har (vt 01:2,7).

När Inga, efter två år, håller på att avsluta sina studier vid kommunala vuxenutbildningen är hon nöjd med resultatet. I april har hon blivit klar med grundskolekompetensen i svenska. Hon har till och med fått mer än godkänt betyg. I matematik har hon inte hunnit så långt, men vet att hon har rätt att få ett skrivet omdöme över sina kunskaper, och hon vill göra de nationella proven för år 8 för att visa vad hon kan, även om självförtroendet vissa dagar sätter käppar i hjulen för henne. I engelska har hon inte kommit särskilt långt eftersom hon började från allra första början på Grundvux (ht 01:1).

När det gäller förmågan att använda skriftspråket säger hon att det å ena sidan fattas mycket, både när det gäller avläsning och stavning. Hon tappar till exempel fortfarande ord och ändelser. Å andra sidan har hon märkt att hennes ordförståelse är avsevärt bättre än hon trodde. Hon förstår ofta ord som andra elever i hennes grupp inte förstår. Däremot kvarstår problemet med att uttala orden, säga dem rätt, klart och tydligt, så att alla delar kommer med. Och hon kan fortfarande känna panik om någon ska lyssna när hon läser högt. Självförtroendet sviktar när hon ställs inför något som hon är rädd att inte klara av. Då blir det stopp! (vt 01:3).

Mot slutet av vårterminen det andra studieåret känner Inga att hon är färdig med Grundvux. Hon har vuxit ur sin klass och tycker att det går så långsamt där. Däremot vill hon gärna fortsätta med språkträningen, och helst i en liten grupp, tillsammans med någon som har samma behov som hon själv (vt 01:3).

### **Efter Grundvux, uppföljningen**

Ett halvår senare träffas vi för att summera hennes erfarenheter. Hon har funderat mycket på vad skolan lär ut och vad människor sedan behöver i samhället, till exempel på Arbetsförmedlingen eller Försäkringskassan. Hon säger också att den viktigaste personen för henne på Grundvux var den specialpedagog som arbetade med henne under det första året. För henne kände Inga ett stort förtroende. Hon var kunnig och satte in kunskaperna i sammanhang, såg vilka läromedel som skulle passa och arbetade med att förändra organisationen runt Ingas lärande för att stödja henne. Hon satte också press på Inga att våga gå vidare (ht 01:1). Vad har då utbildningen givit Inga?

*I:* Jag är säkrare på ... hur jag ska uttrycka mig. Och förstår att dom inte ... att alla inte kan uttrycka sig så väl! Men den där pennan, den kan du inte tro att jag tar. Den tar jag inte! Det kan jag svara på med en gång! /.../ Alltså, skriva mitt namn på mina julkort och det, det ser kladdigt ut! Förstår du? Fortfarande. Allt är kladdigt! /.../

*Cc:* Skriver du fortfarande på datorn?

*I:* Ja, det skriver jag. Det måste jag göra (ht 01:1,5).

Det känns inte längre lika viktigt för Inga att hitta en organisk orsak till språksvårigheterna. Hon tänker att orsaken kanske fanns redan från början, hon var ju sen med att tala rent. Hennes pappa, vet hon, har haft liknande svårigheter, och hennes mamma har hjälpt honom hela tiden. Dessutom, det hon behöver lära sig, det måste hon lära sig själv. Det finns ingen genväg (ht 01:1).

## Krav

Livet har lärt Inga, att om man inte kan läsa och skriva, kan man inte ta tillvara sina rättigheter. Om man heller inte kan prata för sig, och inte har någon till hjälp, kan man lätt bli utan till exempel bidrag man har rätt till.

*I:* Jag har lärt mig en sak till. Skriv! Skriv ner! För det är det som gäller i samhället.

*Cc:* Känner du att du klarar av det?

*I:* Ja, fast inte helt själv. Men jag klarar av att veta att ... jag ser till att någon annan alltid finns, och att det är någon som tycker det är roligt att skriva (ht 01:1,9).

Detta har funnits med från vårt första samtal, då Inga berättade hur maktlös hon kände sig när hennes eget ord inte gällde. Nu befinner hon sig själv i en annan situation, hon har hjälp och hon kan skriva på dator, men hon ser andra som fortfarande befinner sig i den situation hon en gång gjorde.

## Projekt

Det Inga vill lära sig är att behärska språket. Hon säger att hon vill kunna uttrycka sig, både i tal och skrift, och då ha tillgång till fler ord, andra ord än de mest vardagliga. Ett konkret mål är att kunna skriva brev, inte bara på datorn som ger stavningshjälp och snygg och prydlig text, utan också för hand, men hon vågar inte sätta målet högre än att skriva ett brev med skrivstil till sig själv (ht 00:3). Datorn är emellertid viktig för Ingas skrivande, och hon säger att när hon så småningom börjar arbeta igen, vill hon ändå fortsätta att gå på kurs för att utveckla sin skrivning, och då behöver hon ha datorn till hjälp:



”Jag måste ha min dator /.../ Annars blir jag sittande i samma läge som förut”(ht 00: 3,7). När hon räknar med datorn vågar hon ha högre förväntningar:

*I:* Jag ska kunna skriva ner det andra säger framför mig här. Och om dom säger att ”Nej, det har vi inte sagt!” då har jag det skrivet och snyggt och kan lägga det framför dom. Där! Dit ska jag komma innan jag är klar här (ht 00: 3,8).

Ingas tro på vad skrivandet kan ge henne kan tyckas överdriven. Den är dock grundad i hennes egna erfarenheter. Emellertid använder hon sig i praktiken av andra strategier i sin kommunikation med myndigheter, hon skaffar sig tid att läsa, skriva och tänka genom att hon noggrant planerar sina möten med till exempel Arbetsförmedlingen, och hon har människor i sin omgivning som hjälper henne. Hennes levda projekt synes mig vara att bli stark nog att kunna tala om att hon inte kan skriva och ändå kunna hävda sin rätt i samhället. För att klara det är andra människors hjälp ofta nödvändig.<sup>228</sup>

## Själv

Jag ber Inga beskriva hurdan person hon är. Hon säger:

*I:* Det ska gå fort! Jag vill få saker gjorda. Jag är en stark person, kan verka framfusig. Mina vänner tycker nog att jag är en glad person. Och att dom kan lita på mig (vt: 01,2).

Inga uppfattar sig också som en läsande person. Varje dag läser hon dagstidningen. Hon läser artiklar som intresserar henne i Socionomen, hennes dotters tidskrift, som hon lånar. Hon läser romaner, håller sig underrättad om nyutkomna böcker och lånar på biblioteket, både tryckta böcker och böcker inlästa på band, och hon tycker det är roligt att diskutera böckerna med släktingar och vänner. Hon läser ofta barnböcker högt för sitt barnbarn och är mån om att han ska få tillgång till både berättelserna och språket. I meningsfulla texter ställer inte

---

<sup>228</sup> Lundberg & Miller Guron (2000) skriver om betydelsen av att också hitta andra vägar än de rent kognitiva för att hjälpa personer med dyslexi att utvecklas. Se Kap 5.

främmande ord till så mycket för henne, eftersom sammanhanget hjälper henne med förståelsen (ht 01:1).

Däremot uppfattar sig Inga inte som en skrivande person, men en som kanske kan lära sig att skriva allt bättre om hon får hjälp och vägledning, och om hon får använda datorn. Att skriva med penna tar emot. Det tar emot i så hög grad att det är ett övervinnande varje gång hon gör det. Att lämna ut det hon skrivit för hand känns som att lämna ut sig själv.

*I:* Det kan inte bli prydligt för mig, för då blir jag aldrig färdig. /.../ Alltså, det är så svårt. Det tar så mycket tid att skriva ett litet vykort. Att skriva på julpaketen. /.../ Alltså, bara det är inte roligt, som andra tycker (ht 01:1,8).

Hon skriver hellre på dator. Då blir det snyggt och alla kan läsa. Men hon påpekar också att hon har tränat upp sin handskrivning, hon har ju skrivit varje dag i skolan under två års tid. Ändå har pennan inte blivit ”en förlängning av hennes kropp”.

### Sammanfattande reflektion

Den naturliga inställningen utmanas hela livet när världen, medmänniskorna eller vår egen kropp visar oss sådant vi inte visste eller inte förstod. När Inga berättar, är hennes upptäckter om samhället, språket och sig själv sammanflätade och utgör en av de röda trådarna i hennes berättelse.

Under skoltiden och i ungdomen utgjorde det inte ett problem för henne att inte vara så duktig på att läsa och skriva. Andra kunde ju hjälpa henne. En del av henne själv uppfattades inte som viktig och blev därför osynlig. Själva skriftspråket tycktes vara oväsentligt, det gick att välja bort. När hon så tvingades att söka ekonomisk hjälp på socialbyrån för att klara försörjningen av de två barnen, ändrades hennes syn på det skrivna ordet. Hon upptäckte att det ligger makt däri. Samtidigt förändrades hennes självbild. Hennes kunskaper dög

inte. Det var det skrivna ordet som gällde, även om hon muntligt hävdade att överenskommelsen varit en annan.

Hon blev alltmera smärtsamt medveten om denna brist hos sig själv när hon på arbetet hörde kommentarer om "ful stil" eller när hon måste be sina barn om hjälp att skriva meddelanden till skolan. Allt mer tappade hon tilltro till sin förmåga att skriva. Hon tyckte att hennes egen stil var ful, "kråkfötter", och att låta andra läsa det hon skrivit för hand kändes som att lämna ut sig själv. Pennan blev snarast en stympning av hennes kropp, och det som hade med skrivande att göra blev ångestfyllt. Datorn har emellertid visat sig vara ett möjliggörande redskap för Inga. Kanske kan den så småningom bli en förlängning av hennes kropp.

När Inga berättar framträder också intersubjektiviteten i vår existens, det mellanmänniska som grundvillkor. Människors sätt att bemöta henne har varit av avgörande betydelse för hennes självuppfattning och hennes projekt. Vissa människor har berövat henne självkänsla, till exempel handläggaren i socialtjänsten eller hennes chef på daghemmet. Emellertid, när hon under tiden på Grundvux möter lärare som inte ser henne, utan bara ser dyslektikern, har hon ändå hunnit bli så stark att hon kan overse med det. Hon kan se att dessa lärare inte ser förbi typen till den enskilda människan. Detta är deras naturliga inställning, självklar och förgivettagen. Den bild de kastar tillbaka till henne som elev bygger inte på ett genuint möte utan på oreflekterade, vardagliga föreställningar.

Runt Inga har emellertid också funnits människor som kunnat se och möta henne som den hela person hon är, till exempel hennes dotter och ett par av de lärare hon som vuxen har mött. När hennes självförtroende varit riktigt dåligt, och hon inte på något vis skulle vågat utsätta sig för lärande och därmed riskera att upptäcka att hon inte klarade det heller, har andra människors stöd varit det som trots allt har fått henne att våga gå utanför sig själv.

## Kapitel 16

### Sammanfattning och diskussion

#### **Inledning**

Jag hade en fråga. Nu har jag tio svar. Nio av dessa har redovisats som berättelser om deltagarna. Här, i det tionde svaret, tematiserar jag berättelsernas mångskiftande beskrivningar av strävan att övervinna läs- och skrivsvårigheter. Här redovisar jag min sammanfattande tolkning.

Kapitlet är upplagt så att jag först kort sammanfattar studiens huvudresultat. Sedan utvecklar och diskuterar jag resultatet i den följande tematiseringen. Därefter diskuterar jag studiens trovärdighet och giltighet i förhållande till syftet. Slutligen lyfter jag fram några didaktiska och skolpolitiska konsekvenser av min studie.

#### **Ny kunskap**

Vilken ny kunskap bidrar då denna undersökning med? Denna studie visar först och främst *tillvarons mångtydighet och komplexitet*. I de nio berättelserna visar sig de många skiftande förhållanden som är sammanflätade med den enskildes erfarenhet och handlande. Vissa förhållanden betyder mer i ett sammanhang, andra gör sig mer

gällande i andra. Vad som framstår som viktigt för deltagarna varierar mellan olika tillfällen och olika sammanhang. Ändå har det varit möjligt att finna röda trådar i deras berättelser, trådar som, liksom en intentional båg (jfr Merleau-Ponty, 1962, 1999) binder samman deras liv, från förut till nu, och från nu till sedan. Ibland har dessa röda trådar varit uttryckta i ord, ibland har de snarare visat sig i den enskildes hållning (jfr Claesson, 2004).<sup>229</sup>

I denna studie synliggörs förhållanden i livsvärlden som inte tidigare belysts av forskningen i samband med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, nämligen *den levda kroppen, det levda rummet* och *den levda tiden*. Även här bidrar min studie med nya fynd.

*Den levda kroppens* möte med tecken, ord och text handlar inte bara om insikt och förståelse, utan är samtidigt ett kroppsligt möte, förmedlat av perception och motorik, genom våra sinnen och lemmar. I den levda kroppen förenas alltså kroppslighet och själslighet.<sup>230</sup>

Det framgår också av min studie hur människor skapar rum runt sin läsning och skrivning för att freda sig från en störande omgivning eller för att lättare ta steget från vardagsvärlden till läsandets och skrivandets värld. Jag har använt ordet *shelter* för att beteckna detta rum, som flera av deltagarna skapar med hjälp av det yttre rummet och sin egen kropp. Därigenom möjliggör de sitt eget lärande.<sup>231</sup>

Studien visar även att *egen tid*, alltså tid man själv råder över, är en tillgång av avgörande betydelse för den som upplever svårigheter med läsande och skrivande. Det framgår även att den egna tiden ofta hamnar i konflikt med annan tid, t.ex. schematid, kursplanetid eller gemensam klassrumstid.<sup>232</sup>

Slutligen visar studien att frågan om att övervinna svårigheter med det skrivna språket, i vårt samhälle är en fråga som berör den egna

---

<sup>229</sup> Se vidare i detta kapitel under rubrikerna "Livsvärldens mångtydighet och komplexitet", "Aktiva subjekt" samt "Meningsfullt lärande".

<sup>230</sup> Se vidare i detta kapitel under rubriken "Kroppsligheten".

<sup>231</sup> Se vidare i detta kapitel under rubriken "Att bygga sig ett fredat bo".

<sup>232</sup> Se vidare i detta kapitel under rubriken "Tid att läsa och skriva".

självbilden och det egna framtidsprojektet. Frågan är alltså existentiell, men i olika grad för olika personer och i olika skeden av livet.<sup>233</sup>

Här följer den tematiska genomgången av studiens resultat.

### **Livsvärldens mångtydighet och komplexitet**

Först och främst visar min studie på *tillvarons komplexitet*. En människas meningsfulla erfaran­de och handlande är oupplös­ligt sammanflätat med den värld hon lever i och de människor hon delar världen med. Hennes vara-till-världen är kroppsligt och hon existerar i tid och rum. Detta framgår av alla nio berättelserna. Hur enskilda människor lär sig läsa och skriva och hur de hanterar och bemästrar svårigheter med det skrivna språket kan således inte förstås ur ett begränsat perspektiv.

I den fortsatta framställning hänvisar jag på flera ställen till annan, tidigare forskning, vars resultat har viktiga beröringspunkter med mina resultat. Det kan då tyckas att denna studie bara bekräftar tidigare forskning. Så är emellertid inte fallet. Min undersökning går ett steg vidare och ger en vidgad och mer komplex bild. Tidigare forskning har studerat skriftspråksutveckling och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ur sociokulturellt, kognitivt, behavioristiskt eller biologiskt perspektiv. Varje sådant perspektiv blir med nödvändighet reduktionistiskt. Samtidigt som vissa aspekter framträder tydligt blir andra helt eller delvis osynliga. De ontologier, som dessa olika perspektiv utgår från, skiljer sig från den livsvärldsfenomenologiska, och även om forskaren är medveten om att andra infallsvinklar än hennes egen ger annan kunskap, blir bara en reducerad bild av verkligheten synlig i forskningsrapporten. Som läsare kan man då undra om det finns något utanför studiens fokus. Kanske finns det inte.

---

<sup>233</sup> Se vidare i detta kapitel under rubriken ”Den levda kroppen – jag själv”.

## Aktiva subjekt

Studien visar att människor förhåller sig aktivt till sina svårigheter och på olika sätt strävar att bemästra dem. Genom att försöka se världen ur subjektets perspektiv har det varit möjligt att få syn på hur var och en av deltagarna arbetar för att övervinna sina svårigheter med det skrivna språket, var och en på sitt eget sätt, var och en med sitt eget projekt. Mitt lärarlag har inte omedelbart uppfattat alla deltagares förhållningssätt som ett projekt. Läraren i mig har ibland snarast sett att elever undviker projekt som avser att övervinna svårigheter med läsning och skrivning. Emellertid, när jag närmar mig subjektets inifrånperspektiv, framstår deltagarna som aktiva, de hanterar och strävar med sina svårigheter, så som de förstår dem, och läraren problem tycks snarast bestå i en oförmåga att se det som eleven ser och förstå vad som gör det svårt för eleven (jfr Carlsson, 1999). Några av deltagarna formulerar sig i ord, "Jag jobbar med det!", så gör Annika, Ana och Petra. Andra visar det med sin hållning, sitt levda projekt; så gör Mats, Rebecca och Eyvind.

Svårigheter utgör alltså inte ett avgörande hinder för det aktiva subjektet, men den enskilde väljer vad hon känner att hon klarar av och vilket projekt hon vill ge sig in i. Frirummet skiljer sig därvid i hög grad åt för olika människor. I studien visar sig denna skillnad om man jämför exempelvis Mats situation med Eyvinds, eller Anas med Rasmus.

## Meningsfullt lärande

Min studie visar att människor lär i meningsfulla sammanhang, och att äkta lärande berör hela personen och hennes värld (jfr Colaizzi, 1978; Tiller, 1999). Det framgår att meningsfullheten kan uttryckas som olika dimensioner, en som grundar sig i *intersubjektiviteten* (1), en *personlig* dimension som berör den lärande själv (2) och en som har med *lärandets innehåll* att göra (3), dimensioner som i livsvärlden är sammanflätade med varandra.

(1) *Intersubjektiviteten*, lärande tillsammans med andra, framstår som meningsfullt för deltagarna på ett självklart, och samtidigt tvetydigt,

sätt. Deltagarna hänvisar till skolan som en meningsfull lärandekontext, så gör till exempel Annika och Ana, men också som ett ställe där man måste göra som Fröken säger, eller där man måste lära sig saker som andra har bestämt för att kunna få godkänt betyg, till exempel Rebecca och Niklas.<sup>234</sup>

Deltagarna berättar också om föräldrar och syskon som stöder eller utmanar deras lärande; de får hjälp att bli kompetenta på skolans villkor eller de får visa vad de lärt i skolan. Samtidigt som de tränar på läxan, lär de sig saker om sig själva. Annika lär sig att hon är en ansvarsfull person, Mats och Niklas lär sig att de behöver hjälp av andra att ta ansvar för sitt arbete. Deltagarna berättar också om kamraternas betydelse, det gör till exempel Niklas. Då handlar deras berättelser om läsning och skrivning i användning. Skolan är långt borta, läsning och skrivning som färdighet är osynlig, bara innehållet och kommunikationen är synliga.

(2) Meningsfullhetens *personliga* dimension visar sig på olika sätt. För många av deltagarna är läsning och skrivning självklart eftersom de ser sig själva som läsande och skrivande människor. Så gör Mats, Annika, Ana, Niklas och Petra. Böcker och texter, pennor och tangentbord, ingår för dem i den vardagliga världen och visar sig i sin användbarhet (jfr Heidegger, 1993). Det lilla barnets låtsasläsning har vi som lärare och föräldrar lärt oss se som ett viktigt steg i barnets läsutveckling (jfr Liberg, 1990, 1993; Dahlgren m.fl., 1999); barnet har upptäckt vad böcker används till och prövar sig fram. Det äldre barnet, som tar till sig böcker hon ännu inte har teknisk färdighet att läsa, gör kanske samma sak, hon visar att hon tycker om böcker och gärna vill läsa, och hon prövar sig fram. Det äldre barnets situation är emellertid mer komplicerad, som till exempel för Annika, eftersom skolans mål att uppnå kräver att hon använder sin tid till att träna sin läsförmåga, inte till att visa sin kärlek till böcker.

Några av deltagarna, bland andra Rebecca, Niklas, Rasmus och Petra, berättar om sina yrkesambitioner. Deras skriftspråkliga förmåga blir då synlig och problematisk eftersom den önskade utbildningen och yrkesverksamheten ställer krav som leder till att den egna förmågan

---

<sup>234</sup> Jag diskuterar skolans roll mer grundligt längre fram i detta kapitel.



ifrågasätts och framtidsplanerna kanske måste revideras. Lärandekontexten må te sig meningsfull, men målet ligger långt bort och flera av deltagarna berättar hur de väger mellan att vilja utbilda sig och känslan av att inte räkna till eller orka hela vägen.

Slutligen finns också berättelser om konfrontationer med samhället som varit incitament till att lära sig läsa och skriva bättre, såsom för Inga, men ett trubbigt incitament, eftersom man i konfrontationerna samtidigt lärt att man är en person som inte kan. Kanske man inte heller kan lära sig (jfr Young, 1980).

(3) Meningsfullheten ligger också i vad man läser och skriver. Att det är viktigt att *innehållet* berör framgår tydligt, både av vad deltagarna säger och hur de förhåller sig till olika stoff (jfr van Manen, 1991; Dysthe, 1996; Hörnqvist, 1999). Det är inte vilka böcker eller texter som helst som fångar och utmanar till läsning. Bland de nio personerna i min studie varierar intresset både mellan personer och situationer. Ismannen, hästböcker, Tolkiens fantasyromaner, grekisk mytologi, tidskriften *Forskning och framsteg* eller faktasökande på Internet är exempel på sådant som i vissa situationer lockar någon till läsning. Det är också stor skillnad på att skriva brev till goda vänner, berättelser eller rapporter om sådant man är väl insatt i och intresserad av, och att göra skriftliga uppgifter som läraren i skolan bestämt, vilket framgår av bland andra Mats, Rasmus och Petras berättelser.

*Språkets formsida* upplevs oftast inte som meningsfull i sig. För deltagarna i studien handlar alltså läsning och skrivning primärt om kommunikation och innehåll. Bara de två äldsta, Petra och Inga, säger att de vill ha hjälp att lära sig språkets form, t.ex. ordbildning och stavning, de yngre blir mest uttråkade när läraren vill att de ska träna formella läs- och skrivfärdigheter. Måhända har de vuxna fått den distansen till sitt eget skrivande att de ser att innehåll och kommunikation alltid bärs av en form, och kanske har de insett att deras svårigheter framför allt handlar om skriftspråkets formella krav. För innehållets och kommunikationens skull vill de därför ha hjälp att lära sig behärska formen.

Jag har tidigare i avhandlingen beskrivit lärande som att överskrida det förgivettagna och skaffa sig en *ny synstil*, att tillägna sig en vana

(jfr Merleau-Ponty, 1962). Hur det egentligen går till när man utvecklar sin skriftspråklighet är oftast transparent för deltagarna. De bara lär, vilket till exempel Mats och Eyvind ger uttryck för. Vägen från att se ord som ordbilder (logografisk läsning) via att se bokstäver som ljud (fonologisk läsning) till att uppnå en säker ordigenkänning (ortografisk läsning) (jfr Høien & Lundberg, 1999), utgörs av flera steg av nya synstilar, men dessa är beskrivna av forskare, inte av de lärande själva. Detsamma gäller vägen från att rita bilder till att uttrycka tankar, känslor och vilja i skrift (jfr Hagtvet, 1990; Liberg, 1990, 1993). Den enskilde lär sig läsa och skriva när hon kommunicerar, och samtidigt vidgar hon sin värld långt utanför det omedelbara mötets här och nu (jfr Liberg, 2003). Bara när skriften bjuder motstånd blir man medveten om sina svårigheter med lärandet, antingen dessa ligger i handens sätt att hantera pennan, i ögats och örats sätt att identifiera ord, i oförmågan att stava orden rätt eller i något annat. Först då behöver man måhända hjälp att bli medveten om och hantera skriftspråkets formsida (jfr Høien & Lundberg, 1999).

## **Kroppsligheten**

Eftersom vårt vara-till-världen är kroppsligt (jfr Merleau-Ponty, 1962, 1999) har också vårt möte med skriftspråket kroppsliga aspekter. Det relationsinriktade perspektivet inom specialpedagogiken framhåller att svårigheterna uppstår i mötet mellan individen och omgivningens krav (jfr. Ahlberg, 2001). Denna studie visar att den enskilda människans möte med det skrivna språket försvåras om hennes perception och motorik inte motsvarar de krav som ställs av skriftspråkets form. Här avses inte bara skriftens alfabetiska form, vilken ställer krav på den auditiva perceptionen, utan också textens platta, linjära utbredning på papper eller skärm, som kräver att läsaren kan vara stilla och följa textraderna med blicken. Även det arbete som skrivande innebär, kräver att kroppen har förmåga att hantera en penna och forma bokstäver eller smidigt använda datorns tangentbord. I berättelserna om Mats och Niklas blir dessa aspekter synliga.

Ibland är det lång väg att gå, från att bli medveten om till exempel språkljud och bokstäver, till att kunna hantera dessa på ett effektivt sätt. Att man lärt sig känna igen en bokstavs form innebär inte att man

kan forma den själv, tydligt och prydligt. Att man kan förklara hur man gör när man ljudar ord innebär inte att man kan göra det själv, lätt och smidigt. Alla deltagarna i studien kan förklara vad ljudning innebär, ändå har flera av dem, till exempel Mats, Annika och Rasmus, fortfarande svårigheter att göra det. Det tar tid att införliva kunskapen som en vana i kroppen.

Deltagarna visar eller berättar hur de använder olika tyg och don (jfr Heidegger, 1993), och att det är nödvändigt att hitta det verktyg som passar för den egna kroppen. Pennan passar bäst, säger Rebecca och Petra. Datorn, säger Niklas och Inga. Petra talar om att arbetsbordet, stolen och lampan, som anpassats efter hennes kropp, bidrar med förutsättningar för att hon ska orka läsa och skriva, och Niklas beskriver med ord och gester hur bokens sätt att vila i handen har stor betydelse för om den över huvud taget ska bli läst.

### **Att bygga sig ett fredat bo**

Deltagarna i studien berättar om rummets betydelse för deras lärande. De berättar, eller visar, hur de skapar rum runt sin läsning och skrivning. Jag får till och med intrycket att svårigheterna stängs ute ur dessa rum. Där inne lever berättelsen, där finns läsningens värld (jfr Schütz, 2002). Halvliggande i sängen eller uppkrupen i skönaste länstolen där hemma, eller hopkurad i en vrå av klassrummet, kanske under ett bord, finner de dörren till bokens värld.

Det yttre rummet är alltså viktigt för deltagarna. Det riktar dem mot läsning eller skrivning, t.ex. genom avskildhet och möjligheter till koncentration och fokusering. Den tända läslampan och soffhörnet skapar rum för läsning, datorskärmen och tangentbordet rum för skrivning. Lustläsningen har ett rum, den privata skrivningen ett, läxarbetet ytterligare ett. Ana flyttar sig från skrivbordet till sängen när hon är klar med läxorna och tar fram den bok hon just befinner sig mitt i, Petra flyttar från skrivbord till soffa, Mats och Niklas bygger bo med kuddar och täcken och lampans ljus i sina sängar när de vill gå in i böckernas värld, Inga breder ut tidningen på köksbordet, men tar med sig romanen till fåtöljen. Annika kryper in under sängen när hon

behöver skriva ”arg” dagbok, Rasmus gör skrivläxan i skolan, på läxhjälpstimmen; hemma får han det inte gjort.

Ju svårare och motigare de upplever läsandet och skrivandet, desto viktigare framstår det yttre rummets stöd för att de ska kunna koncentrera sig. Den som är en van och duktig läsare kan skapa ett rum för sin läsning var som helst, i spårvagnen eller på badstranden. Den som inte har kommit så långt får ta det yttre rummet till hjälp. Och om det yttre rummet inte erbjuder sådan hjälp, visar bland andra Mats och Annika hur de själva skapar rum med hjälp av sin kropp; armbågarna på bordet och huvudet stött i händerna skapar det rum de behöver, ett fredat bo, ett *shelter* mitt i ett oroligt klassrum.

Den som inte upplever det hon läser eller skriver som viktigt, inte berörs av innehållet och inte uppfattar det som kommunikation med någon, för henne utgör det yttre rummet inte ett bo för hennes läsning och skrivning. För henne har det yttre rummet andra kvaliteter, till exempel ett gemenskapens och tillhörighetens rum, där man sitter tillsammans med andra och gör samma saker som de. Eyvind sitter oberörd var som helst i arbetsrummen på SOL när han fyller i de formella språkövningar han arbetar med. Rebecca vill få sitta mitt i klassrummet med alla kamraterna runt sig när hon läser och skriver. Under den tid jag följer deltagarna kan jag emellertid se att det levda rummet förändras. Tillhörighetens rum kan träda i bakgrunden och djupläsningens rum kan framträda när man själv blir en säkrare läsare eller får större självförtroende. I 9an har Rebecca upptäckt att en bekväm, avskild plats för läsning har blivit viktig också för henne, även skolläsningen kan ha mycket att ge henne.

## **Tid att läsa och skriva**

I skolan tycks konflikten mellan den *egna tiden* och den gemensamma tiden ständigt göra sig påmind. Schematiden styckar upp den levda tiden i moduler, moduler som dessutom måste delas med andra. Man råder inte själv över sin tid, skolans tid har företräde och de man delar klassrum med gör intrång i ens egen tid, ibland i så hög grad att man inte klarar av att arbeta, något som Annika smärtsamt får erfara. Tidsutrymmet räcker ofta inte till för den som inte är så snabb eller

har svårigheter att kämpa med. Det man då inte hinner göra i skolan måste kanske göras hemma om det överhuvud taget ska bli gjort. Petra berättar att hon ofta sitter fram till midnatt med skolarbetet. Hur länge orkar hon det? Spänningen mellan den egna tiden och den tid andra beslutar om kan leda till att den som har svårigheter att kämpa mot ger upp. Eyvind avbröt kurs efter kurs, tills han äntligen träffade en lärare som såg till att hans egen tid sattes i första rummet.

Det finns också en mer långsiktig tidsdimension, kursplanernas tid. Skollärandet kontrolleras med hjälp av nationella instrument i år 2, 5 och 8 och slutbetyg ges i år 9. Mats får stanna kvar ett extra år i årskurs 3, Rasmus stannar i skolan ett tionde år. Båda behöver mer tid att lära, mer tid för att nå målen. Men medan Rasmus själv har varit med och fattat beslutet om ett extra år, har Mats ställts inför fullbordat faktum. De tre vuxna har återvänt till skolan för att lära sig det de inte fick tid och tillfälle att lära sig under sin tidigare skolgång.

Deltagarna berättar och visar alltså hur viktigt det är för dem att få den tid de behöver för sin läsning och skrivning, att inte tvingas försöka läsa, skriva och lära i samma takt som andra och att heller inte tvingas lägga mycket större del av sin fritid på skolarbete än de jämnåriga. De berättar också om konflikten mellan den egna tiden och den gemensamma i klassrummet, där andra elevers brådska leder till att de själva inte får tid att visa vad de kan. Men livsvärlden är, återigen, tvetydig. Att få känna tillhörighet i en klass och få göra saker tillsammans med de andra i klassen är också mycket viktigt för deltagarna. Kanske är det till och med de jämnåriga i klassen som ibland gör det egna lärandet meningsfullt. Man vill göra som de. Så har det varit för Rebecca under många år.

### **Den levda kroppen – jag själv**

Tidigare forskning har visat att människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har känt sig nedvärderade av lärare och kamrater, och att de svårigheter de mött i skolan har medfört ett dåligt självförtroende, vilket i sin tur har påverkat deras val av utbildning och arbete (jfr Skaalvik, 1994; Gustavsson, 2002; Hakkarainen m.fl. 2003). Bilden kompliceras emellertid av denna studie. Det framstår

visserligen klart att självbilden och de erfarna läs- och skrivsvårigheterna är sammanflätade i den enskildes liv, men det föreligger inget enkelt orsakssamband i ena eller andra riktningen. Snarare visar sig många olika förhållanden vara sammanvävda med varandra. Den enskilda människans bild av sig själv hör ihop med hennes bakgrund och livshistoria, med de erfarenheter hon har gjort och den förförståelse hon alltså bygger vidare på. Den hör också ihop med hur hennes levda kropp, med sina speciella förutsättningar, möter skriftspråket liksom med hur hon blir bemött av andra människor. Slutligen är hennes självbild avgörande för hur hon vänder sig mot framtiden och hur hon väljer sina projekt, samtidigt som självbilden utmejslas ”i skuggan av framtiden”.<sup>235</sup>

De flesta, men inte alla, deltagarna menar att deras självbild är skör. Så gör Mats, Annika, Rebecca, Eyvind, Petra och Inga. Möter de alltför stora svårigheter sjunker självförtroendet snart. Det fordras många framgångar för att de ska våga gå vidare och ge sig in på nya områden och det behövs inte många bakslag för att de återigen ska tappa självförtroendet. Ibland skiljer sig emellertid det levda självet och det reflekterade självet åt. Deltagarna talar alltså om sin förmåga och sitt självförtroende på ett sätt, de kanske säger: ”inte så bra”, ”osäker”, ”kan inte själv”, men med sin hållning visar de något annat. Hållningen avslöjar ibland ett större självförtroende än de medvetna orden, och utan tvivel utsätter sig alla deltagarna i denna studie, trots skört självförtroende, dagligen för risken att möta svårigheter i skolan.

Upplevelsen av vad som är svårt, och hur svårt det är, visar sig i denna studie vara nära förbundet med den egna levda kroppen, självet. Ana säger att ingenting är svårt, hon ser sig som en lärande person, inte en som har svårt med lärandet. Niklas påpekar att om man har dåligt självförtroende blir allt svårt. Själv tar han det med ro.

Svårigheterna, som deltagarna i denna studie erfar, visar sig, som jag tidigare nämnt, i förhållande till skriftens form och innehåll, men också i förhållande till undervisnings- och lärandekontexten. Av deltagarnas berättelser framgår hur deras lärande ömsom stöds,

---

<sup>235</sup> Uttrycket ”i skuggan av framtiden” är hämtat från Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. Liedman har i sin tur hämtat uttrycket från Augustinus (354 – 430 e. Kr.).

ömsom hindras av undervisningens organisation. Niklas är kritiskt mot att lärarna inte undervisar muntligt i högre grad utan lämnar så mycket till elevernas egen inläsning. Rasmus har under Birgittas ledning fått en undervisning som med sin tydliga struktur hjälpt honom att utnyttja sina starka sidor och givit stöd åt de svaga. De berättar om krav som stöder deras lärande; så berättar till exempel Ana. De berättar också om krav som försvårar för dem, krav som ställs utifrån generella normer och där de ofta kommer till korta; så berättar alla nio. De berättar också om bemötande som lyft dem och bemötande som sänkt dem till nästan bottenlösa djup, och de berättar om den bild som lärare, föräldrar och kamrater har givit dem av dem själva. Andras hållning har sålunda bidragit till att Rebecca i skolan ser sig själv som en som behöver mycket hjälp, samtidigt som hennes erfarenheter från fritiden talar ett annat språk; där är hon mycket kompetent.

Människor i vår omgivning får oss ibland att se sådant vi förut inte såg hos oss själva. Emellertid visar min undersökning att den självbild var och en av oss bär med sig inte skapas bara av den andre. Den andres bild vägs mot min egen bild, och det är inte säkert att jag tar emot det ”jag” som hålls fram åt mig. Annika kämpar emot bilden som hennes klasskamrater ger henne och strävar med att visa att hon kan utföra sina uppgifter väl. Petra har länge känt att självförtroendet försvagats av att hennes lärare på mellanstadiet såg henne som dum och obegåvad. Lärarens bild har emellertid inte stämt för henne, och hon har gjort motstånd mot den, till och med efter att PBL-kursen nästan knäckt henne.

En dyslexidiagnos utgör i hög grad andra människors beskrivning av mig själv. Deltagarna i denna studie förhåller sig olika till diagnosen och lärarnas sätt att tala om deras läs- och skrivsvårigheter (jfr Zetterqvist Nelson, 2000). För barnen och de unga tycks den vara antingen problematisk eller betydelselös; problematisk såtillvida att den visar på de aspekter av den egna personen där det finns problem, men inte samtidigt visar på aspekter av styrka och kompetens. Så är förhållandet för Annika och Rebecca. Likgiltig, därför att den är förgivettagen och inte har någon betydelse för de kamratrelationer vilka framstår som viktigare för den enskilde. I dessa relationer är läs- och skrivsvårigheterna av underordnad betydelse, annat är viktigare.

Så är förhållandet för Niklas och Rasmus. För de vuxna i studien har diagnosen utgjort ett stöd. Den har till exempel hjälpt Eyvind att förstå sitt liv. De vuxna har också kunna integrera den i idén om sig själva på ett konstruktivt sätt: "Jag är inte dum! Det här går att jobba med!"

Hur den enskilde erfar, hanterar och bemästrar sina svårigheter med det skrivna språket har visat sig vara ett *existentiellt* spørsmål. Det är sammanflätat med frågor om vem jag är, hur jag vill leva mitt liv och vart jag är på väg i den värld där jag är inkastad. Det genomsyrar inte allt, men gör sig påmint och oroar i många olika sammanhang. Och det kan inte väljas bort.

## Skolan

Skolan har en på många sätt självklar plats i denna studie. Alla deltagarna går i skola under tiden studien pågår. Samtalen äger också rum i skolan. Dessutom är läsning och skrivning nära förbundet med skolan; fortfarande lär sig många barn läsa och skriva först när de kommer till skolan och den helt dominerande delen av skolans verksamhet bygger på elevernas läsning och skrivning, något som flera av deltagarna ser som ett problem, bland andra Rebecca, Niklas och Rasmus. I vår kultur används dessutom ordet läsa ibland synonymt med skollärande, t.ex. i en fråga som: Vilka ämnen ska du läsa i höst?

Skolan som en plats för lärande är, i vår kultur, självklar och förgivettagen. Den är en del av vårt samhällsliv och den är inkörsporten till framtida utbildning och yrkesverksamhet. Även om flera av ungdomarna i studien säger att de gärna skulle slippa skolan, ser de sambandet mellan lärande i skolan och det fortsatta livet i samhället, och detta är både självklart och tvingade för dem. De vuxna, som av olika skäl återigen satt sig på skolbänken, ser alla skolan som ett ställe där man, bland mycket annat, också lär sig att läsa och skriva. För dem är skolans betydelse tydlig.

Skolan som plats för lärande är emellertid ett komplicerat fenomen. Ibland visar sig skollärande som något som gäller exklusivt i skolan, men inte har så mycket med livet i övrigt att göra. Lärande tycks äga



rum inom skilda horisonter, skolans respektive vardagslivets horisont, och även om deltagarna ifrågasätter kursplaner, läromedel och enskilda lärares undervisning har skolkunskap ändå prägeln av det givna, det vi är inkastade i, och för flera av deltagarna tycks upplevelsen vara, att vad de vill lära är en sak och vad de ska lära en annan. De uttrycker en mängd önskemål om vad de (hellre) ville lära sig, t.ex. om ismannen, om djur, om fysik eller om språkets struktur, stavning och meningsbyggnad och textskapande, och av denna studie framgår, att när läraren fångar upp elevens intresse, och när eleven känner att hon i skolan får lära sig det hon själv är angelägen om, då får både elev och lärare se stora framsteg och då växer elevens självförtroende. Både Rebecca och Rasmus är tydliga exempel på detta.

Deltagarna uttrycker också önskemål om lärarnas undervisning. Om lärarna berättade mer skulle det vara lättare att lära, säger bland andra Ana, Rebecca, Niklas, Rasmus och Petra. När man själv måste läsa sig till allt, och kanske först söka det i olika källor, blir det så mycket svårare och tar så mycket längre tid. Med en ökad individualisering av undervisning och arbetsformer som till exempel PBL kan problemen öka för många elever.

När deltagarna berättar om skolan talar de om stöd de fått och spännande utmaningar, men de talar också om alltför höga krav och kränkande behandling från lärare och kamrater. De berättar om lärare som sett och bemött dem som hela människor, lärare som kunnat organisera rum och tid så att de kunnat lära, lärare som hittat verktyg som underlättat för dem och ett innehåll som fångat dem och gjort läsning eller skrivning mödan värd. Men de berättar också om lärare som genom ord och hållning visat att de inte tror eleven om att klara sig särskilt bra, och de berättar om lärare som inte sett dem och således varken utmanat eller bekräftat dem. Den bild av skolan var och en av dem ger är komplex och ofta mångtydig.

I skolan idag poängteras att varje elev har sitt individuella lärande, att elever lär på olika sätt, de lär olika innehåll och de lär i olika takt. Ändå, eftersom skolan ofta är organiserad i klasser med jämnåriga, är eleverna väl medvetna om hur ”duktiga” de är i förhållande till andra av ungefär samma ålder. De jämför sig på många olika områden, och

vissa av dessa framstår som viktigare än andra. Jämförelsen kan för några avse flit och arbetsförmåga, för andra kreativitet och fantasi, för åter andra prestationer i olika skolämnen. Lärarens ord och hållning har här stor betydelse för vad som värderas bland eleverna.

### **Studiens trovärdighet och giltighet**

Syftet med denna studie är att öka förståelsen i skola och samhälle för hur enskilda människor upplever och bemästrar svårigheter i sin strävan att bli läsande och skrivande människor. Med detta i åtanke vill jag ta upp två metodfrågor till diskussion, nämligen urvalet deltagare i studien och intervju som huvudsaklig dataproduktionsmetod i en studie inom en fenomenologisk livsvärldsansats.

Jag har tidigare i avhandlingen beskrivit urvalet som positivt. Kan ett positivt urval bidra till förståelse för människor i svårigheter? Jag menar att det kan det. Det positiva urvalet innebär inte att deltagarna inte har några problem. Alla har upplevt svårigheter med det skrivna språket, några har upplevt mycket stora svårigheter, och de har kämpat med svårigheterna under lång tid. Det är heller inte nio ovanligt duktiga elever, snälla, välanpassade och flitiga. Det positiva urvalet innebär att deltagarna i studien strävar med att bemästra sina svårigheter, var och en på sitt sätt, efter sina förutsättningar och i sin livssituation. Därigenom visar de vad som kan finnas. Jag menar att vi bör rikta blicken mot det goda för att upptäcka det. Vår naturliga inställning låter oss ofta inte lägga märke till det som fungerar väl eller det som upplevs som normalt. Det är osynligt för oss och behöver därför göras synligt. Den kunskap min studie bidrar med är, menar jag, relevant kunskap för att kunna förstå och tillägna sig en ny synstil. Att lära sig se hur dessa nio personer själva förstår sin värld och sina svårigheter, och vad det innebär för dem att bemästra svårigheterna, är viktig kunskap för i första hand skolan och dessutom samhället.

Också valet av metod behöver diskuteras. En studie inom en fenomenologisk livsvärldsansats intresserar sig inte bara för människors reflekterade erfarenhet, den som de har ord för, utan i hög grad också för deras levda erfarenhet. I denna studie har min

huvudmetod vid dataproduktionen varit samtalet och intervjun. Risken är då att deltagarnas levda erfarenhet, som forskaren till exempel kommer åt via observation, kommer i skymundan. När jag valde att låta intervjun bli min huvudmetod innebar det emellertid inte att jag valde bort den informationskälla som den andres hållning utgör, bara att jag begränsade tillgången till den. Jag har mött var och en av deltagarna återkommande under över ett år. Vi har blivit bekanta med varandra och lärt oss läsa av varandra. Orden i samtalen har uttryckt tankar och förståelse, men också vilja och känslor. Dessutom har både min, forskarens, och den andres hållning talat till varandra. Våra möten har ju varit möten mellan två kroppssubjekt som, å ena sidan har direkt tillgång till varandra, å andra sidan alltid tolkar vad de erfar utifrån den förförståelse de har (Merleau-Ponty, 1962). När vi tillsammans konstruerade berättelser om deras erfarenheter och handlingar ledsagades hela tiden våra ord av vårt förhållningssätt och vår kroppshållning. Även om jag inte varit med i klassrummet hos alla har jag ändå sett hur de rör sig i skolan, hur de förhåller sig till den skollokal där vi träffas och hur de hanterar att läsa högt för mig. Jag menar därför att mina berättelser om var och en av de nio deltagarna är grundade, inte bara i de uttalade orden, utan också i den levda kroppen.

Den läsare som är angelägen om att förstå, hur människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi erfar och bemästrar sina svårigheter, har kanske inte bara nytta av resultaten av studien utan också metodologin. Synen på subjektet som levd kropp hjälper oss att möta och förstå varandra, inte bara på grundval av de ord vi säger utan också genom vår hållning.

### **Didaktiska implikationer**

Syftet med min studie har varit en ökad förståelse, men för att få någon betydelse för dem det berör, bör förståelsen leda till handling<sup>236</sup>. Jag vill därför här i avhandlingens slutkapitel ägna några rader åt de konsekvenser för undervisningen som studien ger vid handen.

---

<sup>236</sup> Kvale (1997) kallar detta ”pragmatisk validitet” och skriver att en studies pragmatiska validitet är beroende av i vad mån den kan bidra till att förändra världen.

Först och främst tydliggör studien vikten av att läraren distanserar sig från sin naturliga inställning och inte räknar med att världen enbart är sådan som hon själv erfar den. Hon behöver ställa sig frågan: ”Vad är det som jag, som inte har läs- och skrivsvårigheter, inte ser? Hur ser elevens meningsfulla värld ut?” Men eftersom livsvärlden är öppen och tvetydig finns inga enkla svar. I ett ofta anförda citat av Søren Kirkegaard uttrycker han vad läraren behöver kunna:

För att verkligen kunna hjälpa en annan person, måste jag förstå mer än honom – men i första hand förstå det han förstår. Om jag inte gör det så kommer min merförståelse inte att kunna hjälpa honom (Kirkegaard, 1859).<sup>237</sup>

Vad är det egentligen läraren behöver förstå för att hjälpa sina elever att utveckla sin skriftspråklighet? Denna studie visar att det inte räcker att läraren vet vad eleven kan och har lärt. (Det är nödvändigt, men inte tillräckligt.) Det handlar inte bara om vad eleven förstår, utan också om hur. Läraren behöver förstå hur verkligheten ter sig för eleven, och vilken mening eleven lägger i det hon gör. För detta fordras både bred och djup kunskap och stor öppenhet. Bred och djup kunskap om talat och skrivet språk, om olika genrer, om barns skriftspråsutveckling, om stöd och hinder för den spontana utvecklingen och om metoder och arbetssätt i undervisningen, allt detta för att inte vara låst av en begränsad förförståelse. Villighet och förmåga att förhålla sig öppen gentemot varje elev, så öppen att man förmår upptäcka även det man inte hade kunskap om tidigare. Mot denna bakgrund skulle konsten att vara lärare skulle kunna beskrivas så: Att veta vad som kan finnas och veta hur man kan göra, och samtidigt förhålla sig öppen till den elev man just möter, så öppen som man är när man väntar sig att få förundras.

Det levda rummets och den levda tidens betydelse framgår av denna studie. Läraren behöver uppmärksamma hur skolrummen visar sig och hur eleven använder dem. Vilken sorts läsning inbjuder de till? Hon måste också se och förstå vad eleverna gör, när de bygger fredade bon runt sin läsning och skrivning så att hon ger dem möjlighet att skapa

---

<sup>237</sup> Kirkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min forfattervirksomhet. Rapport till historien, Paragraf 2. Samlede verk, 13*. Köpenhamn: Nordisk Forlag.

sina shelter. På samma sätt behöver hon fundera över tiden i skolan. Vilken sorts skrivning och läsning möjliggörs av tiden? Hur ska gemensam tid användas och hur skapar man utrymme för elevernas egen tid? Hon måste också se skriftspråklighetens kroppsliga sida lika väl som dess mentala. Att kunna läsa och skriva är inte bara en fråga om att förstå utan just om att kunna. Barnets ”Jag vet!” eller ”Jag förstår!” räcker inte. Det är ”Jag kan!” som fordras.

Blir det då svårare eller lättare att vara lärare? Både svårare och lättare blir mitt svar. Svårare, därför att all den kunskap läraren behöver ställer stora krav på henne. Ändå kanske det allra svåraste är att, med sin omfattande kunskap, förhålla sig öppen till eleven och vara villig att ta risken av ett äkta möte, där både det man vet, och man själv som människa, utmanas och måhända blir ifrågasatt (jfr Buber, 2001). Lättare, därför att elever ur detta perspektiv ses som aktiva subjekt, vilka själva hanterar och strävar med sina svårigheter. Lärarens huvuduppgift är inte att rädda elever från svårigheterna utan att ge dem stöd att bemästra dem. Lärarens projekt visar sig därför vara ett gemensamt projekt som delas av eleverna (jfr Freire, 1972, 1974). Av denna studie framgår således att människor har förmåga och vilja att själva styra sina liv och att de samtidigt behöver andra människor till hjälp.

### **Skolpolitiska konsekvenser**

I avhandlingens inledning påpekade jag att människors skriftspråkighet aldrig har varit enbart en privat fråga utan alltid också en angelägenhet för samhället. Man kan fråga sig om en livsvärldsfenomenologisk studie har någon bäring på samhället, det är ju den enskilda människan i sin existens som står i fokus i en sådan studie. Samhället är emellertid en aspekt av livsvärlden, en aspekt som ingen av oss kan undslippa. Därför vill jag mycket kortfattat antyda några konsekvenser som jag ser av min studie för statens och kommunernas styrning av skolan och skriftspråklighetsundervisningen.

Om man menar att det äkta mötet mellan lärare och elev är en förutsättning för att elever ska kunna utveckla sin skriftspråklighet i

skolan och lära sig bemästra sina svårigheter, vilket denna studie visar, måste det finnas möjligheter till sådana möten. Detta får konsekvenser bland annat för lärartätheten i skolan.

Om man anser att elevers självbild, deras lärande och deras bemästrande av svårigheter är oupplösligen sammanflätade med varandra, vilket denna studie visar, blir det viktigare att eleven ser vad hon kan och vart hon är på väg och vari hennes styrka ligger än att hon tvingas visa sina kunskaper i en provsituation. För de elever som möter svårigheter när de utvecklar sin skriftspråklighet riskerar till exempel nationella prov snarare att befästa deras svårigheter än stödja deras bemästrande. Om man uppfattar skriftspråklighet som något mer än läs- och skrivfärdighet, kanske som det definierats i denna avhandling som förmågan att hantera en mängd olika kommunikativa situationer där skrivna tecken ingår.<sup>238</sup> blir följden att i dagens öppna och mångfasetterade samhälle skolan inte kan lära alla allt. Vad skolan kan göra, och som framgår av denna studie, är att skapa olika meningsfulla situationer där skriftspråkslärande kan äga rum, och där kraven ligger i att bemästra situationen, inte i att klara nationella prov. Studien pekar mot att elever har lättare att lära i situationer som berör och intresserar dem, än i situationer som blir dem förelagda men inte upplevs som viktiga. Blir det då över huvud taget möjligt att utforma prov på nationell eller internationell nivå? Riskerar inte sådana prov att missa elever som inte är duktiga över hela linjen, men kanske är mycket kompetenta skriftspråksanvändare inom områden som är viktiga för dem?

Om man tror att rummet är viktigt för lärandet, vilket denna studie visar, måste lokaler ställas till förfogande som inbjuder både till gemenskap och enskildhet. Detta får konsekvenser till exempel när nya skolor planeras eller gamla byggs om.

Om man, slutligen, tror att tillgång till egen tid är en förutsättning för skriftspråksutveckling, vilket denna studie visar, måste detta få konsekvenser för till exempel kursplanernas tidsbestämda mål. Det behövs en läroplan och kursplan som inte skapar hinder genom tidsreglerade mål och åldersjämförelser. Och möjligheten att som

---

<sup>238</sup> Se Kap 3, Säljös definition.

vuxen återvända till skolan, för att få mer egen tid att lära, är nödvändig även fortsättningsvis.

Existentiella frågor förefaller alltså vara grundläggande, inte bara för den enskilde utan för alla gemenskaper där hon ingår och för samhället i stort. De berör vårt gemensamma samhällsprojekt, det samhälle vi vill bygga.

### **Till sist, Kristina ...**

Kristina, som fick inleda min avhandling, hur har det gått för henne? Hon är nu i 35-årsåldern och har förblivit sin hemkommun trogen. Hon är undersköterska och har arbetat inom åldringsvården i många år. Hon har man och två små barn. Senast jag mötte henne var hon på väg in på kommunbibliotekets barnavdelning tillsammans med sina barn. Kanske har läsning och böcker trots allt varit så viktiga i hennes liv att hon nu är mån om att föra in sina barn i böckernas värld.

## Summary

We are bound up in that which is actual, the given – our previous history, our living circumstances – whilst at the same time we free ourselves from these conditions by, in the things we do, anticipating our future. / - - - / a constant oscillation between facticity and projects (Ödman, 1979, s. 46).<sup>239</sup>

### Background and purpose

In contemporary Western society, we constantly encounter the written text in different contexts. In education it is a tool for learning, in work a part of the daily routine. We also read and write for personal development, for pleasure and relaxation and, as citizens in a democratic society, it is demanded of us that we utilise our literacy abilities to keep ourselves informed and to enable us to exert an influence. Concurrently, with the increasing computerisation of society, literacy abilities have become endowed with an increasingly critical importance, whilst the sheer volume of text that we encounter also grows increasingly. The ability to read and understand the written message quickly and accurately and, with equal rapidity, to provide a correct written response, has become ever more important. Society has, to an unprecedented extent, become text-dependent and abstract, with the consequence that demands on the individual's literacy abilities grow all the time (SOU 1997:108; Ong, 1999; Säljö, 2000; Liedman, 2001; Frykholm, 2004). Finally, since the written language enjoys a higher status than the spoken word, both in school and in society at large (Dysthe, 1996), the ability to use writing has an impact

---

<sup>239</sup> Ödman refers here to Sartre, J-P. (1971). *Existentialism och marxism*. Stockholm: Aldus/Bonniers.



both on how others regard us, and how we experience ourselves. Literacy can thus be seen as both a human right as well as an obligation upon the individual to live up to the demands placed upon her by modern society.

The fact that many people encounter difficulties during the process of learning to read and write and learning to develop their literacy abilities, is today widely recognised. Research on literacy problems extends over a wide field, from that with a focus on dyslexia, to studies of underlying social and cultural factors, and studies on the importance of instruction (Myrberg, 1997).

This study has a phenomenological lifeworld approach. The aim of the study is to gain an understanding, both in school and in society generally, of the ways in which individual people overcome difficulties in their quest to become literate. Focus is directed primarily upon those existential questions that concern how we understand our lives and our world, how we experience ourselves and others, how we change our lives and how we ourselves change. This perspective involves situating the experiencing subject in a lived world in centre stage (cf. Husserl, 1970; Heidegger, 1996; Merleau-Ponty, 1962; van Manen, 1997a; Bengtsson, 1999). The study can be characterised as an empirical study built upon a philosophical base.

The question that I seek an answer to is this: *How do individual people with literacy difficulties experience, cope with and surmount the problems they encounter in education and daily life in an increasingly text-dependent world?* A hermeneutic approach provides guidance in the interpretation of the individual people's stories (Gadamer, 1997; Ödman, 1997). The nine people who are included in the study should be seen as a positive selection, since they are all people who are struggling to overcome their difficulties with the written language. I am of the firm opinion that the task of research is not only to study difficulties, but also to examine possibilities.

## Lifeworld

The Lifeworld is the world in which we live our daily lives, in which we feel, think, act and in which we gain our experiences. Husserl (1970) characterised the term as that we find ourselves in *a natural attitude*, in so far as that the world we know appears to us as self-evident, directly accessible and unproblematic. The Lifeworld existed before us, before each and every one of us acquainted ourselves with it, in exactly the same way that it will exist after our passing; it is an historic world and thus transcends our own existence (Heidegger, 1993). The Lifeworld is, accordingly, ambiguous; on the one hand it is dependent upon the existence of an active and experiencing subject, whilst, on the other, it transcends the individual subject in time and space.

Certain fundamental aspects of the Lifeworld are, in this thesis, examined thematically, not in the form of research questions however, but rather as paths which continually intersect one another and which, for those people in the study, are followed in order to search for their existential conditions. These themes are; the lived body and intersubjectivity, as well as aspects of lived time and lived space (cf. Merleau-Ponty, 1962; van Manen, 1997a). The themes that have been chosen are directed towards the study's overarching focus: the tension between facticity and project. In the study's contextualized ontology<sup>240</sup> (Berndtsson et al., 2005) I develop these themes. In the following sections I provide a brief examination of some of them.

## The lived body

In research which adopts a life-world approach, the expression “the lived body” is used to indicate that we are not talking about the biological body but, rather, the body that experiences, understands and acts in the world. The body is our access to the world (Merleau-Ponty, 1962, 1999), it is the body that gives us the opportunities to learn to know the world and to exert an influence upon it. Body and soul

---

<sup>240</sup> A contextualised ontology appears intentional; the researcher's focus is directed to an area of study that has been demarcated, thus enabling the phenomenon in the lifeworld to appear and reveal itself.

comprise an indivisible whole, interwoven in the lived body, and our way of understanding the world is not *I think*<sup>241</sup> but rather *I can*.

The lived body appears, however, as ambivalent and equivocal. It is simultaneously both subject and object; whilst it is anchored in nature, it is formed by culture, and inverted. It is immanent in that it limits us, whilst it is also transcendent, since we are able to go beyond that which is apparently incontrovertible. Merleau-Ponty (1962) believes that humankind's deepest essence is creative; we reach out towards the world in different projects and our actions are directed towards specific goals. We experience ourselves as unified entities, although it can happen that the world reveals our shortcomings and we become aware of our bodies as objects (Merleau-Ponty, 1962; Bengtsson, 1988, 1999; Berndtsson & Johansson, 1997; Johansson, 1999; Berndtsson, 2001). In our encounters with the world the *I can* of our understanding can be exchanged for an *I cannot* (Young, 1980).

## Time and space

Through our lived body we are situated in time and space. The time that I refer to here is, however, not the type of time that can be measured by the hands of the clock and is divided into days, hours and minutes, but rather the lived time. Similarly, neither should space be seen as a geometrically-defined area, but rather the lived space.

Heidegger (1996) describes our lived time as an intertwining of past present and future, each of which is mutually dependent upon the others, while Merleau-Ponty (1962) explains how the totality of our conscious life is supported by an *intentional arch*, which has the effect that, whilst humans are always situated in the past, they are focused upon the future. The past is a part of the present; earlier experiences have become integrated with our lives (Claesson, 1999b) and we talk about them as *pre-understanding*. The human condition is such that, despite an uncertain and unknown future, we must nonetheless live through our projects and set out goals towards which we must strive.

---

<sup>241</sup> *I think, Cogito!* refers here to Descartes' dualistic ontology, where body and soul, thought and action, were regarded as different and separate forms of being.

It is via these projects that the individual can transcend the facticity she finds herself in and can exert an influence on her future.

In lived space the body is both a focal and a vantage point. Merleau-Ponty (1962) describes the lived body as the subject which constitutes the space. The world, in the sense that it is encountered in a spatial guise, creates both opportunities as well as limitations (Berndtsson & Johansson, 1997).

### **Intersubjectivity**

In everyday terms, we can say that we live in a social world. It is apparent that people are mutually dependent upon one another for both their physical and psychological survival. Similarly, our learning is characterised by the presence of the people who surround us and the society to which we belong. However, intersubjectivity has a much deeper conceptual meaning. It is related back to our coming into being; we are guided into the world by other subjects. Heidegger (1996) argues that the world always exists as the world that I share with others. The human being can't be understood as an isolated subject since she is always already intertwined both with the world and with her fellow humans. Langeveld (1983a) argues that, when we talk about human encounters, this does not mean that we meet others but, rather, that we meet one another. Buber (1990, 2001) describes human existence as, at base, a dialogical state which is founded on a relation, the distinctive characteristic of humanity. It is thus this primordial understanding of each others' being that permits insight and empathy and which lies at the root of all future understanding and knowledge.

### **Facticity and projects**

Heidegger (1996) believes that we are cast into the world. It is this which creates our facticity. Being-in-the-world means living life within certain historical and cultural conditions and, as a consequence, referentially to pre-defined opportunities (Benktson, 1976). We cannot avoid facticity, but, by being aware of it, and in striving to act

responsibly, people can be themselves (Heidegger, 1993). Our existence is thus conditional upon the actual situation. This in turn implies that our freedom is also conditional. But, within this freedom, there is the opportunity to choose to understand and interpret actual situations in different ways (Merleau-Ponty, 1962; Beauvoir, 1992).

Project refers to the unceasing future-oriented momentum that underpins our individual development and which constantly transcends previous states of being. Projects are created by those decisions we make in individual situations. Through our projects we strive to realise our selves. In an intersubjective world, people's projects are always interwoven with those of others.

### **Mastering literacy**

The history of the written text stretches back nearly 6000 years in time, to the first systematic methods of coding and decoding messages that were developed in Mesopotamia, to today's multifarious symbolic systems that can be found in all corners of the globe. (Ong, 1999; Robinson, 1998; Säljö, 2000; Saugstad, 2001). This development has seen a progression from pictorial symbols to alphabetic script. It was not before the middle of the Middle Ages that individual words became separated from continuous lines of script and could be recognised visually by the reader (Saenger, 1991). Written text has been embossed in clay urns, carved into stone, painted onto parchment, printed on paper and, today, is often displayed on a computer screen. Every change has created new opportunities for use and every change has imposed new demands on those who read and write; demands for new insights and demands on different bodily abilities.

Having the ability of literacy is, however, not entirely a private matter but, to a great extent, is interwoven with the society to which the people belong, the practices in which they participate and with the opportunities, resources and demands which they encounter (Barton, 1994; Baynham, 1995; Säljö, 2000). That literacy has developed from being a knowledge of reading and writing for a limited number in limited circumstances, to becoming a knowledge for the majority in a

never-ending succession of new contexts is, to a large extent, a result of the intervention of society. In Sweden, up until the introduction of elementary school in 1842, the responsibility for popular education lay in the hands of the Church (Johansson, 1977, 1981, 1988). Since then, the state has controlled education by, amongst other means, statutory curricula. Approaches to literacy have varied in these curricula. During certain periods, the formal elements of literacy have been regarded as of primary importance whilst, at others, the focus of attention has been on the application of literacy, that is to say on functional and communicative elements.

The curriculum that currently determines education in Sweden contains an articulation of dual goals. The first, *Goals to attain*, which sets out the minimum requirements that must be met, provides a parsimonious description of basic skills. *Goals to aim for*, however, is an expression of a view of literacy as communication and of the learner as active and creative (Ågren, 1996). In the evaluations of pupils' knowledge that are conducted by The National Agency for Education, it is however the 'goals to attain' which determine whether or not a pupil has gained the requisite knowledge.

### **Literacy difficulties/dyslexia**

In recent decades many researchers have investigated the spontaneous literacy development among children (see e.g. Dahlgren & Olsson, 1985; Hagtvet, 1990; Liberg, 1990; Kullberg, 1991; Adams, 1994; Barton, 1994; Dahlgren et al., 1999; Söderbergh, 2001; Roos, 2004; Gustafsson and Mellgren, 2005). It has been discovered that children often learn to read and write of their own accord, but that difficulties can sometimes arise in encounters with written text. Research has shown that many different sets of circumstances are involved in the child's acquisition of written language including, amongst other things, the child's social and cultural background, the environment and teaching at school, as well as the child's own individual dispositions. These various factors can function both supportively and detractively

People with literacy difficulties/dyslexia have, in addition to the difficulties of having to struggle with their learning, also often experienced that they have been disparaged both by their fellow pupils and by teachers. The problems that they have encountered in school have often led to low self-esteem, which in its turn has impacted on their choice of education and work (cf. Skaalvik, 1994; Gustavsson, 2002; Hakkarainen et al. 2003). Difficulties arise, for example, when the teacher, who herself finds reading and writing easy, is not able to comprehend the way in which the world appears for a pupil with dyslexia. Thus she can't see what it is that this particular pupils finds so difficult and, consequently, is unable to meet her as the complex person that she is and instead does so in a typified manner (cf. Schütz, 2002 ; Carlsson, 1999).

## Method

Husserl's exhortation to return *to the things themselves* is the point of departure for all research that has a phenomenological approach. A phenomenological lifeworld study has its focus on people's experience and actions and the researcher's aim is to try to understand the meaning and significance that things have for the other. Van Manen explains that "*Phenomenological questions are meaning questions*. They ask for the meaning and significance of certain phenomena" (1997a, s. 23). In this study my aim is to understand the other's experience of difficulties with written language and her struggle to overcome them. Accordingly, these are the "things" I am returning to here.

Going to the things themselves involves developing an awareness for anything that manifests itself. In research that has a phenomenological approach, Dahlberg et al. (2001) point out, the researcher must enter the field with an open mind and see beyond her own preconceptions. Whilst the researcher attempts to discover the phenomenon from the interpreting subject's perspective, she herself is concurrently an experiencing and interpreting subject. Openness is achieved in positioning oneself as being willing to listen, see and understand, being sensitive to the phenomenon and in showing respect for the other's understanding whilst, at the same time, maintaining a critical

distance that enables the researcher to question her own interpretations (Bengtsson, 1991; Dahlberg et al., 2001).

Nine people took part in the study. Those selected to participate have been evaluated by their teachers as having literacy difficulties, but also as being people who strive to overcome these problems. The following people participated. Age and school year were those pertaining at the start of the study.

- *Mats*, who is 9 years old, is in the 3<sup>rd</sup> year of school in a mixed-age class (school years 1, 2 and 3) in a small F – 7 school<sup>242</sup> in a small industrial settlement.
- *Annika* is 10 years old and in her 4<sup>th</sup> school year. She is in a 4<sup>th</sup> grade class comprised of same-age children in the same school as Mats.
- *Ana* is 13 years old and is in the 7<sup>th</sup> grade of a secondary school in a smaller town.
- *Rebecka* is 14 years old and is in the 8<sup>th</sup> grade of a secondary school in a smaller town.
- *Niklas* is also 14 and is in the 8<sup>th</sup> grade in the same secondary school as Rebecka, although he is in another class.
- *Rasmus* is 16 years old and is in the 10<sup>th</sup> grade in a so-called dyslexia class (a small group with a low staff-pupil ratio) in the same secondary school as Ana.
- *Ejvind* is 26 and is in his second year of an SOL-program<sup>243</sup> at a folk high school.
- *Petra* is 41 and is enrolled on a general studies program at a folk high school and is aiming to gain university entrance qualifications.
- *Inga* is 53 years old and is in the second year of a council-provided adult education program called “Grundvux<sup>244</sup>”, in a small rural community.

---

<sup>242</sup> An F-7-school has school years from the pre-school class up to and including the 7<sup>th</sup> grade.

<sup>243</sup> SOL is an abbreviation of *Skriv- Och Läs Writing and Reading* (program). SOL is a part of the adult education provided by local councils and at certain folk high schools.

<sup>244</sup> The fact that Inga is enrolled in “Grundvux” means that she has not yet successfully completed her secondary level education.



Over the period of an academic year I met each of the participants once a month at their schools and conducted interviews with them. The duration of each conversation was about one lesson (usually 45 minutes). When the academic year was over, I realised that I still had unanswered questions and, consequently, I conducted a final interview with each of the participants six months later.

The two youngest participants were also my own pupils during the first year of the study. With these two children I conducted a continuing series of short conversations during our lessons together. I continued to meet them and had longer conversations for an additional year, when I was no longer working at their school.

My primary method of data production has been the interview or, rather, the repeated conversations with each and every one of the participants, where each new conversation tied into the previous ones, and each being focused on the theme that I wanted to illuminate. These themes were; projects and demands, time and space, lived body and relations, learning and change, school and spare time, and their own self-perception. Kvale (1997) calls this type of dialogue a *semi-structured life-world interview*. Due to their varying ages, the different levels of reflected awareness and differing abilities in formulating themselves orally, each interview was radically different from the others, both in character and duration.

Doing research with the Lifeworld as a base entails a basic assumption that knowledge and experience can be expressed in many ways other than just words. Claesson (2004) has developed the methodological concept of *posture* which has its departure point in the lived body. The concept of posture comprises both a physical (bodily) holding as well as an approach. The lived body does not simply experience a situation but, rather, relates itself to it, develops it, changes it and leaves traces afterwards. As a researcher I have, in the interview situations, not only drawn upon the spoken word, but have also broadened my understanding by making use of the concept of posture.

Other sources that I have had access to include written work and drawings. I have also listened while each of the participants has read

aloud for me, and have obtained information from teachers and parents which has often served as the foundation for new questions in subsequent interviews.

Interpretation and analysis are processes which continued throughout the entire study, often implicitly and sometimes explicitly. The hermeneutic spiral (Ödman, 1979) provides a good metaphor for describing how the process has proceeded in a series of turns and changes of perspective, all the while that a depth of knowledge is successively developed in the conversations, during the process of transcription, while searching for common threads in the participants' narratives, when my own narrative about the participants was created and, finally, when the overarching interpretation of the study's results was made.

The contribution to knowledge that this study makes is knowledge at a meta-level; an insight into how things appear to people who live in circumstances that are different than one's own. Merleau-Ponty (1962) calls this the adoption of a new style of seeing; a way of apprehending something which means that we become aware of things that, previously, we were unaware of. The generalisation that can be made from my study relates to *that which can exist* (Kvale, 1997). The positive selection demonstrates both the fact that people can cope with and master difficulties with written language, and the ways in which they accomplish this.

## Results

In the Swedish version of the thesis, each of the nine participants is described in detail, each in a separate chapter. In the final chapter, I provide a thematic summary of the stories. This forms the study's overarching result. Here, in the English summary, it is only this final chapter that is summarised.

What contribution does this study make to scientific knowledge? First and foremost it illustrates the *complexity* of existence. A person's meaningful experiencing and actions are inextricably intertwined with the world in which she lives and with the other people with whom she

shares the world. Her being-in-the-world is corporeal and she exists in time and space. The ways in which individual people learn to read and write and how they cope with and overcome difficulties with the written language cannot thus be understood from a limited perspective.

People learn in *contexts that are meaningful* for them and genuine learning affects the whole individual and her world (cf. Colaizzi, 1978; Tiller, 1999). In my study it is apparent that the meanings that people experience have different dimensions. In the lifeworld these are intertwined with one another. One dimension is based in *intersubjectivity*; you learn together with others and knowledge is used together with others. Another is directed towards *the content of learning*. Not just anything is sufficiently enticing to stimulate reading and writing, especially when these things are experienced as being very hard. It is thus of decisive importance that the content of learning concerns and interests the pupil. Finally there is also a *personal dimension* that affects the learner herself. Does she perceive herself as a person who can read and write? What does literacy mean for her future plans?

*The formal dimension of language* is often experienced as having no inherent meaning. For the participants in the study, reading and writing are about communication and content. It is only the two oldest participants who say that they desire help in learning about the language's form. This might be because the adults have gained a distance to their own writing and that they have realised that content and communication are always borne by a form and, possibly, because they have become aware that their own difficulties are primarily related to literacy's formal demands. Thus, for the sake of content and communication, they want to get help in learning to master the form.

This study provides insights into conditions in the lifeworld that relate to literacy difficulties/dyslexia, which have not been examined in previous research, namely the lived body, the lived space and the lived time. The lived body's encounters with signs, words and text are a *bodily encounter*, as well as a mental one, facilitated by means of perception and motor activity via our senses and limbs. In the lived body, bodily functions and spiritual faculties are fused together

although, sometimes, the process that starts with an awareness of, for example, phonemes and letters, and ends with proficient use, can be a long one. That the learner has learnt to recognise the form of one of the letters of the alphabet does not necessarily mean that it is possible for her to form that letter neatly and correctly herself. Similarly, that the learner can explain what you do when you sound out a word, does not mean that she can do that herself, nice and easily. It takes time for knowledge to become a bodily habit.

Another area of knowledge to emerge from the study concerns the way that people create space around their reading and writing in order to protect themselves from disturbances in the surrounding environment. The participants in the study talk about or show the ways in which they have created space within which they can get on with their reading and writing. In fact, I have gained the impression that difficulties are shut out of this space. This is where these narratives can be found; where we can find the world of reading (cf. Schutz, 2002). This physical space is of importance for the participants. They use it to focus on reading or writing, e.g. by isolating external influences and creating opportunities to concentrate. The reading light and the corner of the sofa create space for reading; the keyboard and the computer screen create space for writing. Reading for pleasure has its space, private writing another and homework yet another. Ana moves from the desk to her bed when she has finished her homework and picks up a book that she is in the middle of; Petra moves from her desk to the sofa; Mats and Niklas build dens with pillows and blankets with the light of their bedside lamps shining on them when they immerse themselves in the world of books. Inga spreads out the newspaper on the kitchen table but takes her book with her to her armchair. Annika hides under the bed when she has angry thoughts she needs to write down in her diary. Rasmus chooses to do his homework at school, because at home he would not get anything done at all.

The more difficult the participants experience reading and writing, the more importance they attach to the support they can get in helping to concentrate from the space around them. Someone who is a frequent and a good reader can create space for reading whenever and wherever; sitting on the tram or lying on the beach. Those who are not

as skilled need support from the external environment. And, if the external environment does not provide the necessary support then, as amongst other Mats and Annika have shown, they create space using their bodies, for example by placing their elbows on the table with their head held in their hands and creating peace and security. I have used the word *shelter* to describe the space that several of the participants create with the help of both the external infrastructure and their own body. In this way they can facilitate their own learning.

The study also reveals that *own time*, that is to say the time that the person herself has control over, is an asset that is of decisive importance for those who experience difficulties with reading and writing. It also emerges that the person's own time often conflicts with other time, for example timetabled-time, syllabus-time or common classroom-time.

Finally, the study demonstrates that the question concerning the individual's ability to overcome difficulties in using written language is, in our society, a question that relates to the individual's self-concept and her own future projects. The question is thus *existential*, but to different degrees in different stages of life.

### **Didactic implications**

Will it be easier or more difficult to be a teacher with the knowledge that this study provides? My answer is that it will be both easier and more difficult. It may well be harder, due to the demands that the amount of knowledge that a teacher needs places upon her. The teacher needs a breadth and depth of knowledge of the spoken and written language, about different genres, about children's literacy development, about supporting spontaneous learning and the obstructions that can prevent it, and about methods and approaches in instruction, all so as not to become immobilised by a limited understanding. But perhaps the hardest thing of all is, with all her extensive knowledge, to remain receptive and willing to take risks in establishing genuine encounters. Such encounters can involve challenges to the teacher's knowledge and to herself as an individual (cf. Buber, 2001). The art of being a teacher could perhaps be

summarised in the following way: To know what can exist and to know what can be done, whilst, at the same time, remaining receptive to the pupil whom you have just encountered, in such a way that you always expect to be surprised.

But it will be easier to be a teacher knowing that the pupil is an active subject who is herself able to struggle and cope with her difficulties. The teacher's primary task is not to save pupils from their difficulties, but, rather, to provide them with the support they need to overcome them. The teacher's project is thus revealed to be a common project that is shared with the pupils (cf. Freire, 1972, 1974). This study shows that people have the ability and will to steer the direction of their own lives themselves whilst, at the same time, requiring the help of others.

*(Translation Alastair Henry)*

## Referenser

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. London: The MIT Press.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke. En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande. (Akademisk avhandling).
- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2002). *Nya LUS-boken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Ambjörnsson, R. (1996). *Mitt förnamn är Ronny*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Ambjörnsson, R. (2001). Tyst! jag läser. *Dagens Nyheter*, 26 april, 2001.  
Anmälning av Paul Saenger: *Space Between Words. The Origins of Silent Reading*. Stanford University Press.
- Asplund, J. (1987). *Om hälsningsceremonier, micromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, J. (2003). *Hur låter åskan? Förstudium till en vetenskapsteori*. Göteborg: Korpen.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. London, New York: Longman.
- de Beauvoir, S. (1973). *Det andra könet*. Stockholm: Gleerups. (Original publicerat 1949)
- de Beauvoir, S. (1992). *För en tvetydighetens moral* (M. Rosengren, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1947).
- Bengtsson, Jan. (1988). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900-1968*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan. (1998). Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet. *Pedagogiska magasinet*, 3, 36-39.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2002). Introduktion till A. Schütz, *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2004). *A life-world approach to the study of the history of education*. Paper submitted to the Center of Life-world Phenomenological Research, Göteborg University, on June 2<sup>nd</sup>, 2004.
- Benktson, B.-E. (1976). *Varat och tiden. Introduktion till Martin Heideggers tänkande* (2:a rev upplagan). Lund: Liber Läromedel.

- Berndtsson, I. & Johansson, E. (1997) "*Livsvärlden som grund för pedagogisk forskning*", Paper presenterat vid Nordiska föreningens för pedagogisk forskning (NFPF) jubileumskongress 6-9 mars, Göteborg.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2005). *Exploratory contextualized ontology for empirical research within a life-world research*. Manuscript submitted for publication.
- Björneloo, I., & Petersson, E. (1994). *Rektig penna är skit att icke ha. Skrivkunnighet och skrivundervisning i Sverige under åren 1842-1882 med Gullholmen som exempel*. Fördjupningsuppgift inom påbyggnadsutbildning PED 80, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Bladini, U.-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. (Specialpedagogiska rapporter Nr 2). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Blomqvist, A. (1979). *Anna Beata*. Stockholm: LTs förlag.
- Bollnow, O. F. (1983) The "secret place" in the life of the child. (Först publ. i *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 181-189.  
Tillgänglig: [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-63.
- Bonniers svenska ordbok*, femte upplagan. (1991). Stockholm: Bonnier Fakta.
- Buber, M. (1990). *Det mellanmännsliga* (P. Sällström, övers.) Ludvika: Dualis. (Original pulicerat 1953).
- Buber, M. (2001). *Jag och du* (4:e upplagan), (M. & C. Norell, övers.). Ludvika: Dualis. (Original publicerat 1923).
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Börjeson, B. (2000). Om lusten och viljan att lära – några reflektioner. *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. SOU 2000:19.
- Carlsson, N. (1999). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. I J. Bengtsson (red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (1999a). "Hur tänker du då?" *Empiriska studier om relationen mellan forskning och elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (1999b). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.



- Claesson, S. (2002). *Att studera i fängelse. Klientutbildning vid tre kriminalvårdsanstalter. Delrapport 1: Undervisning i fängelse – ämneskunnande och socialisation. Tre fallstudier*. IPD-rapport Nr 2002:05. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Colaizzi, P. F. (1978). Learning and existence, in Ronald S. Valle & Mark King (eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Cullberg, J. (1983). *Kris och utveckling*. Lund: Natur & Kultur.
- Dahlberg, K., Drew, N. & Nyström, M. (2001). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, G & Olsson, L.-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 51).Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L.-E. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos. (Original publicerat
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1999). The challenge of Merleau-Ponty's phenomenology of embodiment for cognitive science. I G. Weiss & H. F. Haber (Red.), *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture*. New York och London: Routledge.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Elley, W. B. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA
- Emanuelsson, I. (2000). Specialpedagogisk forskning. *Nordisk Tidskrift for Spesialpedagogikk*, (2), 70-79.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber distribution.
- Ericson, B. (1996). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B.Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (1996). Specialpedagogik och lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1 (1), 89-99.
- Folkskolestadgan 1842*. Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i Riket, 18 juni 1842. Normalplanen för undervisningen i folkskolorna. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesons.
- Freire, P. (1974). *Kulturell kamp för frihet*. Stockholm: Gummesons.
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk Pedagogik*, 20(4), 219-229.
- Frost, J. (2001). Bogstaver og opmærksomhed på enkelte sproglyd: kausalitet og mediering i tilegnelsen av læsefærdighed. *Nordisk Tidskrift for Spesialpedagogikk*, 79(3), 108-121.

- Frykholm, C.-U. (red.). (2004). *Att läsa och skriva : en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [Elektronisk]. Tillgänglig: [www.skolutveckling.se/](http://www.skolutveckling.se/)
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. (A. Melberg övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1960).
- Gillberg, C. & Ödman, M. (1994). *Dyslexi – vad är det?* Stockholm: Natur och kultur.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Grumet, M. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical methods. I W. F. Pinar & W. M. Reynolds (Red.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College Press, s. 28 – 43.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 227).Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustavsson, A.-L. E. (2002). *Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter*. Linköping Studies in Education and Psychology No 88. Linköpings universitet. Doktorsavhandling.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. (Forskning i fokus, nr 5). Stockholm: Liber.
- Gustavsson, L. H. (2002). Kvalitet inom elevhälsan: vad är det och hur kan den mätas? I Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd, några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Gustafson, S. (2000). *Varieties of reading disability: phonological and orthographic word decoding dificits and implications for interventions*. (Studies from the Swedish Institute for Disability Research, No 1). Linköpings universitet och Örebro universitet.
- Hagtvét, B.E. (1990). *Skriftspråsutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och kultur. (Original publicerat 1988).
- Hakkarainen, H., Kovero, C. & Lehto, J. E. (2003). Memories of school in adults with reading disabilities during childhood. *Nordisk Tidskrift för Specialpedagogikk*, 81(4), 272-281.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Liber.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (1993). *Varat och tiden* (R. Matz övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1927).
- Heidegger, M. (1996). *Being and time* (J. Stambaugh, övers.). USA: State University of New York Press. (Original publicerat 1927).
- von Heidenstam, V. (1908-10). *Svenskarna och deras hövdingar*. Stockholm: Albert Bonniers
- Henriksson, C. (2004a). *Living away from blessings*. Paper presenterat vid NFPFs kongress i Reykjavik.

- Henriksson, C. (2004b). *Living away from blessings. School failure as lived experience*. (Acta Wexionensia, 48). Växjö: Växjö Universitet.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds. Doktorsavhandling.
- HSFR. (1993). *Etik: Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistiskt samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press. (Original publicerat 1936).
- Häggström, I & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen*. I. Häggström.
- Høeg, P. (1994). *Fröken Smillas känsla för snö*. Stockholm: Norstedts.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hörnvist, Maj-Lis. (1999). *Upplevd kompetens. En fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet*. Luleå: Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet. (Akademisk avhandling).
- Illeris, K. (2002). Unges lærig, identitet og selvorientering. *Nordisk pedagogik*, 22(2), 65-87.
- Jacobson, C. & Lundberg, I. (1995). *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Johansson, E. (1977). *The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries*. Educational reports. Nr 12. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Johansson, E. (1981). *Den kyrkliga lästraditionen i Sverige: en konturteckning*. XVIII Nordiska historikermötet. Jyväskylä. Mötesrapport.
- Johansson, E. (1983). *Kyrkböckerna berättar*. Forskningens frontlinjer. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (1988). Kunskapens träd. *Artiklar i folkundervisningens historia II. Scriptum nr 10*. Forskningsarkivet vid Umeå universitet.
- Johansson, E. (1989). Läser och förstår. *Artiklar i folkundervisningens historia III. Scriptum nr 7*. Forskningsarkivet vid Umeå universitet.
- Johansson, E. (1992). Staten och skolan vid 1800-talets mitt. I Johansson, E., & Nordström, S. G. (Red.). (1992). *Utbildningshistoria 1992. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, årgång LXXII 1992, volym 170*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. . (Göteborg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, H. (1996). Invandrarelevers skolsituation. I E.-S. Hultinger & C. Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J.-E. (1999). *Ellen Keys pedagogik*. Manuskript. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, M.-G. (1992). *LS. Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Hägersten: Psykologiförlaget.

- Johansson, M.-G-. (1999). *MG-kedjor. Fyra korta lästest. För snabb och enkel bedömning av läsfärdighet*. Frösön: MG Läs- och skrivkonsult.
- Järpsten, B. (1999). *Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS) för klasserna 2 och 3*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Järpsten, B. & Taube, K. (1997). *DLS för klasserna 4-6*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 81). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kullberg, B. (2002). *Datapädagogik, en etnografisk didaktisk resa i ett undervisningsbaserat lärande*. (IPD-rapporter, 2002:12). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kullberg, B. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2005). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Sundbyberg: Ekelunds förlag.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.
- Lagerlöf, S. (1906-07). *Nils Holgerssons underbara resa*. (2 band). Stockholm: Albert Bonniers.
- Lahdenperä, P. (Red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Langeveld, M. J. (1983a). Reflections on phenomenology and pedagogy. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(1), 5-10.
- Langeveld, M. J. (1983b). The secret place in the life of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 181-189.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 16 – 35. (Först publicerad 1993).
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. (Reports from Uppsala university linguistics, 20). Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I L. Bjar & C. Liberg. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Miller Guron, L. (2000). Dyslexi – hur formas ett handikapp. I S. G. Carlsson, E. Hjelmquist & I. Lundberg. (Red.). *Delaktig eller utanför: psykologiska perspektiv på hälsa och handikapp*. Umeå: Borea.
- Lundgren, T. (1991). *På spaning efter ordblindheten*. Stockholm: Carlssons.
- Lundgren, T. (1996). *Det skrivna ordets tystnad*. Stockholm: En bok för alla.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. (1994). : Stockholm: Utbildningsdepartementet/ Fritzes.

- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94.* (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet/ Fritzes.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 62.* (1962). Kungl. Skolöverstyrelsens Skriftserie, 66. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 69.* (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80.* (1980). Skolöverstyrelsen. Stockholm: LiberLäromedel/ Utbildningsförlaget.
- Madison, S. (1988). *Hoppande bokstäver: en bok om dyslexi*. Stockholm: Tiden: folksam.
- Madison, S. (1992). *Läkande läsning. En handbok om dyslexi*. Stockholm: Tiden/Folksam.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York.
- van Manen, M. (1997a). *Researching lived experience, human science for an action sensitive pedagogy* (2:a uppl.). Ontario, Kanada: The Althouse Press.
- van Manen, M. (1997b). From meaning to method, *Qualitative Health Research* 7(3).
- May, R. (1976). *Modet att skapa*. Stockholm: Bonniers.
- McPhail, J. C. (1995). Phenomenology as philosophy and method. Applications to ways of doing special education. *Remedial and Special Education*, 16(3), 159-165, 177.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, övers.). London och New York: Routledge.(Original pulicerat 1945).
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi* (W. Fovet, övers.).Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1945).
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1988).
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing – context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, E. G. (1997). Modeller för berättelseanalys. I L.-C. Hydén & M. Hydén (Red.). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Myrberg, M. (1997). Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Läs- och skrivkommittén. I *SOU 1997: 108*.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från "Konsensusprojektet". Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Myrberg, M., Gustavsson, A.-L. E. & Eriksson, Å. (2001). *International Adult Survey: invandrades läs-, skriv- och räkneförmåga på svenska*. Linköping: Univ., Läspedagogiska institutet, EMIR.
- Nationalencyklopedin*, band 1-17. (1989-1996). Högås: Bra Böcker

- Naucclér, K., & Magnusson, E. (1997). Språkliga förutsättningar för läs- och skrivutvecklingen. I R. Söderbergh (Red.), *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Norstedts Ordbok. (2001). *Stora engelsk-svenska ordboken*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.
- Oldham, V. (2004). *Difficulty in the lifeworld of the child*.  
[www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)
- Ong, W. (1999). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. (Övers. L. Fyhr, G. D. Hansson, & L. Palme). Göteborg: Daidalos. (original publicerat 1982).
- Otterbeck, J. (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Peavy, R. V. (1998). *Konstruktivistisk vägledning – teori och metod*. Stockholm: Trinom.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter nr 11.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Peters, S. (1995). Disability baggage: changing the educational research terrain. I P. Clough & L. Barton (Eds.), *Making difficulties. Research and the construction of Special Educational Needs*. London: Paul Shapman.
- van Peursen, C. A. (1977). "The horizon", i F. A. Elliston & P. McCormick (Red.), *Husserl: expositions and appraisals*. Notre Dame, London: University of Notre Dame Press.
- Polakov, V. (1992). The question of the method. I V. Polakov, *The erosion of the childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 12-28.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reindal, S. M. (1995). Discussing disability – an investigation into theories of disability. *European Journal of Special Needs Education*, 10, 58-69.
- Rendell, R. (2000). *Stenarna skola ropa*. (NOKpocket). Stockholm: Natur och kultur. (Original publicerat 1977).
- Richardson, G. (1992). Folkskolan tar form – de första decennierna. I G. Richardson (red.) *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1952*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Robinson, A. (1998). *Skrivkonsten: uppkomst och historia: alfabet, kilskrift, hieroglyfer och pictogram*. (Övers. J. Retzlaff) Stockholm: Forum. (Original publicerat 1995).
- Roos, A.-M. (1913). *Sörgården*. Stockholm: Albert Bonniers.

- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 210).Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saenger, P. (1991). The separation of words and the physiology of reading. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.) *Literacy and orality*. (s 198 – 214).Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlin, B. (1997). *Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan. En översikt av svensk forskning 1990-1995*.(Skolverkets monografiserie). Stockholm: Liber.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 184).Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saugstad, T. (2001). The position of education between the cultures of orality and literacy. *Nordisk Pedagogik*, 21, 170-182.
- Schlink, B. (1998). *Högläsaren*. Stockholm: Bonnierpocket.
- Schütz, A. (2002). Den sociala världens fenomenologi. (S. Andersson & J. Retzlaff, övers.). Göteborg: Daidalos. (Originaltexter publicerade 1932 – 1953).
- Silén, C. (2001). Problembaserat lärande – om teoretiska grunder. I C. Silén & H. Hård af Segerstad (Red.). *Texter om PBL – teori, praktik, reflektioner*. Linköping: Linköpings universitet, Centrum för undervisning och lärande.
- Sjöqvist, L. & Lindberg, I. (1996). Svenska som andraspråk – varför det? I E.-S. Hultinger & C. Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. i B. Starrin o. P.-G. Svensson. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sin skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Doktorsavhandling.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, vol 11, 33-47.
- Skolverket. (1996). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Rapport nr 115. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar*. Rapport nr 160. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Utbildningsdepartementet/ Fritzes.
- Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Elektroniskt tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Snowling, M. (1987). *Dyslexia. A cognitive developmental perspective*. Oxford, UK & New York: Basil Blackwell.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 1997:108*. Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 28). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensk ordbok*. (1986). Språkdata och Esselte Studium AB. Uppsala: Esselte Herzogs.
- Svensson, A.-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1997). Tal, skrift och sociokulturell dynamik: Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället. *SOU 1997:108, Att lämna skolan med rak rygg*. Stockholm: Fritzes
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderbergh, R. (2001). Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. I R. Söderbergh, R. (Red.), *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 175). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Taube, K. (1987). *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Rabén Prisma
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Rapport nr 78. Stockholm: Skolverket
- Taube, K., Tornéus, M. & Lundberg, I. (1984). *UMESOL: Läsning och skrivning*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet. Ett möte mellan elevens livserfarenhet och skolans kunskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Tilley, C. (1994). *A Phenomenology of Landscape, Places, Paths and Monuments*. Oxford/ Providence, USA: Berg.
- Tornéus, M. (2002). *På tal om språk*. Stockholm: Liber.
- Torstenson-Ed, T. (1997). *Barns livsvägar genom daghem och skola*. (Akad. avhandling). Linköping: Linköping studies in education and psychology.
- Torstenson-Ed, T. (2001). *Kan Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp belysa unga människors kulturella självförståelse och värderingar?* Paper presenterat vid NFPPs kongress i Stockholm, 15-18 mars 2001.
- Torstenson-Ed, T. (2003). *Barns livsvärld*. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnessen, F. E. (1995). On defining "dyslexia". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2), 139-156.
- Tønnessen, F. E. (1997). Treating dyslexia and teaching reading. *Nordisk tidsskrift for specialpedagogikk*, 75(3), 100-106.
- Tønnessen, F. E. (2000). Explanation or understanding in dyslexia research. *Thalamus*, 18(1).



- Warnock, M. (1966). *Sartres filosof*. (S. Danielsson, övers.). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Wikström, I. (1996). Samhällsorienterande ämnen är språk och kultur. I E.-S. Hultinger & C. Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd, några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Young, I. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality. *Human Studies* 3(2), 138-166.
- Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköpings universitet, Tema Barn. Doktorsavhandling.
- Ågren, M. (1996). Kursplanen i svenska – ett barn av sin tid? *Svenska i skolan* nr 3.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Öhlén, J. (1999). Cancersjuka personers lidande. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhlén, J. (2000). *Att vara i en fristad. Berättelser om lindrat lidande inom palliativ vård*. (Akad. avh.). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdpedagogik.

# Mellan fakticitet och projekt

## Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem

Att kunna läsa och skriva tillmäts stor betydelse i dagens samhälle. Grundskolelevers skriftspråkliga förmåga och tillkortakommanden är en fråga som ofta debatteras, både i dagspressen och i lärarpressen. Barns, ungas och vuxnas läsförmåga undersöks och jämförs länder emellan i omfattande internationella studier. Mycken forskning har också ägnats läs- och skrivsvårigheter/dyslexi under de senaste decennierna.

Att bli läs- och skrivkunnig har aldrig varit enbart ett privat företag, samhällets intressen har i hög grad styrt den enskildes skriftspråklighet. Bristande läs- och skrivförmåga framstår därför som ett problem både för samhället och den enskilde. Denna studie riktar sökljuset mot enskilda människors erfarenhet och hanterande av sina läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och undersöker hur de på olika sätt bemästrar dessa. Studien har en livsvärldsfenomenologisk ansats, vilket bl.a. innebär att människan uppfattas som subjekt i en levd värld. Subjekt och värld kan endast förstås i ömsesidighet, sammanflätade med varandra. I denna studie framträder den enskilda människan och hennes projekt mot bakgrund av den samhälleliga fakticiteten.



***Cecilia Nielsen*** har lång erfarenhet av läs- och skrivundervisning och stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, först som folkskollärare och sedan som speciallärare i grundskolan.

Hon är för närvarande verksam inom lärarprogrammet vid Högskolan i Trollhättan/Uddevalla

